

**T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**EBEVEYNLİK DENEYİM OLMAYAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
MOTİVASYONLARININ ÖZ-BELİRLEME KURAMI EKSENİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aylin ALTINTOPUZ

İSTANBUL, 2026

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**EBEVEYNLİK DENEYİM OLMAYAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
MOTİVASYONLARININ ÖZ-BELİRLEME KURAMI EKSENİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aylin ALTINTOPUZ
23TUYP016

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Melike İLERİSOY

İSTANBUL, 2026

ETİK BEYAN SAYFASI

Hazırlamış olduğum tez özgün bir çalışma olup YÖK ve İstanbul Ticaret Üniversitesi Lisansüstü yönetmeliklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, bu çalışmayı yaparken bilimsel etik kurallarına tamamıyla uyduğumu; yararlandığım tüm kaynakları gösterdiğimi ve hiçbir kaynaktan yaptığım ayrıntılı alıntı olmadığını beyan ederim. Bu tezin ihtiva ettiği tüm hususlar şahsi görüşüm olup İstanbul Ticaret Üniversitesinin resmi görüşünü yansıtmamaktadır.

Aylin ALTINTOPUZ

ÖZET

Bu araştırma, ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yeterlik, özerklik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma biçimi üzerinden ele alarak, öğretmenlik deneyiminin kişisel yaşam rollerinden ziyade mesleki ve ilişkisel bağlamlar içinde nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma nitel yaklaşımda yürütülmüş; veriler, ebeveynlik deneyimi olmayan 15 kadın öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ebeveynlik deneyiminin yokluğundan ziyade mesleki yeterlik algıları, profesyonel özerklikleri ve öğrenciyle kurulan ilişkiler üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Ayrıca ebeveyn olmamanın öğretmenlik pratiğinde tek yönlü bir eksiklik ya da dezavantaj olarak deneyimlenmediği; bazı bağlamlarda mesleki odaklanma ve duygusal denge açısından işlevsel bir alan sunduğu görülmektedir. Araştırma, öğretmen motivasyonunun ebeveynlik statüsünden bağımsız olarak ele alınabileceğine işaret ederek, öğretmenlere yönelik destekleyici ve sürdürülebilir motivasyon koşullarının oluşturulmasına ilişkin çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-Belirleme Kuramı, Mesleki Motivasyon, Kadın Öğretmenler, Ebeveynlik Deneyimi, Nitel Araştırma.

ABSTRACT

This study aims to examine the professional motivation of female teachers without parenting experience within the framework of Self-Determination Theory. The study seeks to explore how teaching experience is interpreted within professional and relational contexts rather than personal life roles, by addressing teachers' professional motivation through the satisfaction of basic psychological needs, namely competence, autonomy, and relatedness. The research was conducted using a qualitative approach; data were collected through semi-structured interviews with 15 female teachers without parenting experience. The data were analyzed using an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) approach. The findings indicate that teachers interpret their professional motivation primarily through their perceptions of professional competence, professional autonomy, and the relationships they establish with students, rather than through the absence of parenting experience. Furthermore, not being a parent was not experienced as a unidimensional deficiency or disadvantage in teaching practice; instead, in certain contexts, it was perceived as providing functional advantages in terms of professional focus and emotional balance. Overall, the study suggests that teacher motivation can be understood independently of parental status and offers implications for the development of supportive and sustainable motivational conditions for teachers.

Keywords: *Self-determination Theory, Professional Motivation, Female Teachers, Parenting Experience, Qualitative Research.*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
Özet	iii
Abstract	iv
Tablolar Listesi	viii
Şekiller Listesi	ix
Kısaltmalar	x
GİRİŞ	1
1. MESLEK, PROFESYONELLİK VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	5
1.1. Meslek Kavramı ve Profesyonellik.....	5
1.2. Öğretmenlik Mesleği.....	6
1.3. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sosyo-Kültürel Yaklaşımlar.....	8
1.3.1. Profesyonel Çerçeve Öğretmenlik	8
1.3.2. Türkiye’de Öğretmenliğin Tarihsel ve Toplumsal Algısı	12
1.3.2.1. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Figürü	12
1.3.2.2. 1980 Sonrası Neoliberal Dönüşüm ve Öğretmenlik	13
1.3.2.3. Günümüzde Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı, Statü ve İmaj	14
1.3.3. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kadın Öğretmenlik Kimliği	17
1.3.3.1. Türkiye’de Kadın Öğretmenliğin Tarihsel Gelişimi.....	17
1.3.3.2. Kadın Öğretmen Kimliğinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Şekillenmesi.....	18
1.3.3.3. Kadın Öğretmenlik Kimliği ile Ebeveynlik Rollerinin Kesişimi	21
1.3.3.4. Kadın Öğretmenlerin Ebeveyn Olmama Durumunun Toplumsal ve Mesleki Yansımaları	23
1.4. Mesleki Motivasyon.....	26
1.4.1. Motivasyonun Tanımı, Temel Özellikleri ve Mesleki Boyutu.....	26
1.4.2. Mesleki Motivasyonun Kuramsal Temelleri ve Bileşenleri.....	28
1.4.2.1. İçerik Kuramları	28
1.4.2.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	28
1.4.2.1.2. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı	29
1.4.2.1.3. McClelland’ın Başarı İhtiyacı Teorisi	30

1.4.2.1.4. Alderfer'in ERG (Existence–Relatedness–Growth) Kuramı.....	31
1.4.2.2. Süreç Kuramları	32
1.4.2.2.1. Beklenti Kuramı (Vroom, 1964).....	32
1.4.2.2.2. Eşitlik Kuramı (Adams, 1965).....	32
1.4.2.2.3. Hedef Belirleme Kuramı (Locke, 1968)	33
1.4.2.2.4. Pekiştirme Kuramı (Skinner, 1953)	33
1.4.3. Öz-Belirleme Kuramı	34
1.4.3.1. Öz-Belirleme Kuramının Tarihsel Gelişimi.....	36
1.4.3.2. Öz-Belirleme Kuramının Alt Kuramsal Bileşenleri (Mini Teoriler)	37
1.4.3.2.1. Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory – CET)	37
1.4.3.2.2. Organizmik Bütünleşme Teorisi (Organismic Integration Theory – OIT)	38
1.4.3.2.3. Nedensel Yönelimler Teorisi (Causality Orientations Theory – COT).....	39
1.4.3.2.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi	40
1.4.3.2.5. Hedef İçeriği ve İlişkisel Motivasyon Teorileri.....	40
1.4.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi.....	41
1.4.3.3.1. Özerklik İhtiyacı	41
1.4.3.3.2. Yeterlik İhtiyacı	44
1.4.3.3.3. İlişkili Olma İhtiyacı	46
2. YÖNTEM	49
2.1. Araştırma Modeli / Araştırma Deseni	49
2.2. Çalışma Grubu	50
2.3. Veri Toplama Araçları	51
2.4. Veri Toplama Süreci	52
2.5. Veri Analizi.....	52
2.6. Araştırmanın Etik Boyutu	54
3. BULGULAR.....	56
3.1. İdeal Öğretmen Tanımı Teması	56
3.2. Ebeveyn Olmama Teması	59
3.2.1. Ebeveyn Olma Kararına Mesleğin Etkisi	60

3.2.2. Çocuk Sahibi Olmamanın Sağladığı Avantajlar.....	62
3.2.3. Çocuk Sahibi Olmamanın Dezavantajları	65
3.3. Mesleki Motivasyon Teması.....	68
3.3.1. Mesleki Motivasyonu Arttıran Faktörler.....	68
3.3.2. Motivasyonu Azaltan Faktörler.....	69
3.3.3. Mesleki Motivasyonun Dönüşümü.....	71
3.4. Mesleki Özerklik Teması	74
3.5. Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi Teması.....	77
3.5.1. Veli İlişkilerine Etkisi.....	78
3.5.2. Öğrenci İlişkilerine Etkisi.....	79
3.5.3. Meslektaş İlişisine Etkisi	82
3.6. Mesleki Yetkinlik Teması.....	85
3.6.1. Yetkinliği Onaylayan Durumlar	85
3.6.2. Ebeveyn Olmamanın Yetkinlik Üzerindeki Etkisi	89
3.7. Mesleki Doyum Teması	92
3.7.1. Mesleki Doyumu Değerlendirme	93
3.7.2. Azaltan Faktörler	94
3.7.3. Arttıran Faktörler.....	96
4. TARTIŞMA.....	100
4.1. İdeal Öğretmen Teması.....	100
4.2. Ebeveyn Olmama Teması	104
4.3. Mesleki Motivasyon Teması.....	118
4.4. Mesleki Özerklik Teması	132
4.5. Mesleki İlişkilere Etkisi Teması	138
4.6. Mesleki Yetkinlik Teması.....	147
4.7. Mesleki Doyum Teması	156
SONUÇ VE ÖNERİLER	168
KAYNAKÇA.....	172
EKLER	205

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Flexner (1915) ve Hall'un (1968) Profesyonellik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	10
Tablo 2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramına Göre Motivasyonel ve Hijyen Faktörleri .	30
Tablo 3. McClelland'ın Edinilmiş İhtiyaçlar Teorisine Göre Temel GÜdü Türleri	31
Tablo 4. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	51
Tablo 5. Katılımcılara Göre İdeal Öğretmen Tanımı	59
Tablo 6. Katılımcılara Göre Ebeveyn Olmama	67
Tablo 7. Katılımcılara Göre Mesleki Motivasyon	73
Tablo 8. Katılımcılara Göre Mesleki Özerklik	77
Tablo 9. Katılımcılara Göre Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi	84
Tablo 10. Katılımcılara Göre Mesleki Yetkinlik	92
Tablo 11. Katılımcılara Göre Mesleki Doyum	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi.....	29
Şekil 2. Ebeveynlik Deneyimi Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Tema Dağılımı.....	56
Şekil 3. İdeal Öğretmen Tanımı Temasına Ait Kod Dağılımı.....	57
Şekil 4. Ebeveyn Olmama Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi	60
Şekil 5. Mesleki Motivasyon Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi	68
Şekil 6. Mesleki Özerklik Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi	74
Şekil 7. Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi	77
Şekil 8. Mesleki Yetkinlik Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi	85
Şekil 9. Mesleki Doyum Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi	93
Şekil 10. Katılımcıların Mesleki Doyum Değerlendirme Puanlarına İlişkin Dağılım ...	93
Şekil 11. Katılımcıların Mesleki Doyum Değerlendirme Puanlarına İlişkin Dağılım .	157

KISALTMALAR

BPNT	: Basic Psychological Needs Theory (Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi)
CET	: Cognitive Evaluation Theory (Bilişsel Değerlendirme Teorisi)
COT	: Causality Orientations Theory (Nedensel Yönelimler Teorisi)
GCT	: Goal Contents Theory (Hedef İçeriği Teorisi)
IPA	: Interpretative Phenomenological Analysis (Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
OIT	: Organismic Integration Theory (Organizmik Bütünleşme Teorisi)
RMT	: Relationships Motivation Theory (İlişkisel Motivasyon Teorisi)
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin niteliği, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki rolleri nasıl deneyimledikleri ve bu rollere ne ölçüde anlam yükledikleriyle ilişkilidir. Öğretmenlik, yalnızca öğretimsel becerilere indirgenemeyen; pedagojik bilgi, etik sorumluluk ve toplumsal beklentilerin iç içe geçtiği çok boyutlu bir meslek alanı olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 1–4). Bu yönüyle öğretmenlik, bireysel uzmanlığın yanı sıra, öğretmenin içinde bulunduğu toplumsal ve kurumsal bağlamdan da doğrudan etkilenmektedir. Nitekim Guerriero (2017: 173–177), öğretmenliğin toplumsal sorumluluklarla çevrili yapısı nedeniyle sürekli gelişim gerektiren bir profesyonel alan olduğunu vurgulamakta; öğretmenlik pratiğinin yalnızca teknik yeterlikler üzerinden değil, etik ve ilişkisel boyutlar üzerinden de değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleği, taşıdığı bu çok katmanlı yapıya rağmen, özellikle toplumsal algılar düzeyinde zaman zaman indirgemeci biçimlerde ele alınabilmektedir. Bu durum, kadın öğretmenler söz konusu olduğunda daha belirgin hâle gelmekte; öğretmenlik, bakım verme, şefkat ve annelik rolleriyle örtüşen bir çerçevede anlamlandırılabilir. Toplumsal cinsiyet temelli bu beklentiler, öğretmenlerin mesleki rollerini nasıl konumlandıklarını ve mesleki yaşantılarını nasıl değerlendirdiklerini etkileyebilecek bir zemin oluşturmaktadır. Öğretmenlik pratiğinin bilişsel ve pedagojik yönlerinden ziyade duygusal yönleriyle öne çıkarılması, mesleğin profesyonel niteliğine ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmektedir.

Öğretmen motivasyonuna ilişkin alan yazın incelendiğinde, ebeveynlik deneyiminin öğretmenlik pratiğiyle ilişkisine çoğunlukla dolaylı biçimde değinildiği; ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ise ya görünmez kaldığı ya da eksiklik temelli varsayımlar üzerinden ele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen motivasyonunu bireysel, mesleki ve ilişkisel boyutlarıyla birlikte ele almak yerine, ebeveynlik statüsüne indirgeme riskini beraberinde getirmektedir.

Bununla birlikte, Öz-Belirleme Kuramı'na (ÖBK) dayalı çalışmaların önemli bir bölümünün kuramı ağırlıklı olarak öğrencilerin akademik motivasyonu ve öğrenme

süreçleri üzerinden ele aldığı; öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ise bu kuramsal çerçeve içinde görece sınırlı biçimde incelendiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen motivasyonunun ÖBK bağlamında, öğretmenlerin öznel mesleki deneyimleri temelinde ele alınmasına yönelik bir gereksinime işaret etmektedir.

Amaç ve Önem

Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının hangi dinamikler üzerinden şekillendiği önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin mesleki yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları, motivasyonlarını hangi kaynaklardan besledikleri ve bu sürecin hangi koşullarda güçlenip zayıfladığına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma, ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK) çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yeterli, özerklik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma biçimi üzerinden ele almakta; öğretmenlik deneyiminin kişisel yaşam rollerinden ziyade, mesleki ve ilişkisel bağlamlar içinde nasıl şekillendiğini anlamayı hedeflemektedir.

Bu yönüyle araştırma, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yalnızca ebeveynlik statüsü üzerinden açıklamaya çalışan indirgemeci yaklaşımların ötesine geçerek, öğretmenlik pratiğinin çok katmanlı doğasını görünür kılmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, öğretmenlerin mesleki yaşantılarını anlamaya yönelik kuramsal tartışmalara katkı sunmasının yanı sıra, başta ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenler olmak üzere, öğretmen motivasyonuna ilişkin destekleyici ve sürdürülebilir koşulların nasıl oluşturulabileceğine dair uygulamaya dönük çıkarımlar sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenler, mesleki motivasyonlarını nasıl anlamlandırmaktadır?

- Öğretmenlerin mesleki motivasyonları, Öz-Belirleme Kuramı'nın yeterlik, özerklik ve ilişkili olma bileşenleri bağlamında nasıl deneyimlenmektedir?
- Ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın, öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ve motivasyon algılarına yansımaları nelerdir?
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını güçlendiren ya da zayıflatan mesleki ve ilişkisel etmenler nelerdir?

Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Katılımcıların, görüşmeler sırasında deneyimlerini ve görüşlerini samimi, doğru ve açık biçimde ifade ettikleri,
- Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın amacını ve araştırma sorularını karşılayacak nitelikte olduğu,
- Görüşmeler sürecinde elde edilen verilerin, katılımcıların mesleki motivasyonlarına ilişkin öznel deneyimlerini yansıtmak açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma, ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerle sınırlandırılmış olup; erkek öğretmenler, farklı branşlardan öğretmenler ve ebeveynlik deneyimine sahip öğretmenlerin görüşleri araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu durum, elde edilen bulguların ilgili örneklem grubuyla sınırlı olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Araştırmanın yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımıyla yürütülmüş olması, bulguların genellenebilirlik iddiası taşımasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki motivasyona ilişkin öznel deneyimlerini bağlamsal olarak anlamaya yöneliktir.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış olup, gözlem ya da doküman incelemesi gibi ek veri kaynaklarından yararlanılmamıştır. Bu nedenle bulgular katılımcı beyanlarına dayanmaktadır. Katılımcı ifadelerinin kişisel algılar, geçmiş deneyimler ya da sosyal kabul görme eğiliminden etkilenmiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma, belirli bir zaman aralığında ve belirli kurumlarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Farklı bağlamlarda yürütülecek çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca katılımcıların önemli bir bölümünün aynı kurumda görev yapıyor olması ve IPA yaklaşımının idiyografik doğası, örneklem büyüklüğünü yöntemsel bir sınırlılık hâline getirmektedir.

1. MESLEK, PROFESYONELLİK VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

1.1. Meslek Kavramı ve Profesyonellik

Yaşamın önemli bir kesimini kapsayan meslekler, toplumsal yaşamın sürekliliği ve işlevsel özellikleri gereği insanlık tarihinin farklı belirli dönemlerinde ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda belirleyici roller üstlenmiştir. Bu yönüyle dinamik bir süreç olarak kabul edilen meslek, Savickas'ın (2002) kariyer inşası kuramına göre, bireylerin yaşam döngüsündeki gelişimsel evrelerine bağlı olarak hem değişen hem de dönüşen ihtiyaçlar etrafında anlam kazanan bir yapıdır. Dolayısıyla meslek, yalnızca toplumsal ve/veya ekonomik ihtiyaçlardan beslenen bir olgu değil, bireysel deneyimler, kişisel değerler ve anlam arayışı ile birlikte sosyolojik, psikolojik ve varoluşsal yönleriyle çok katmanlı bir yapıdır. Zaman içinde gelişen bu çok katmanlı yapı, farklı uzmanlık alanları ile birlikte bu alanlara özgü profesyonellik anlayışının oluşumuna zemin hazırlamış, böylelikle pek çok meslek grubu profesyonellik temelinde tanınmaya ve tanımlanmaya başlamıştır.

Profesyonel meslekler yalnızca bilgi ve beceri yeterliliğiyle sınırla kalmayıp aynı zamanda etik duruş, toplumsal sorumluluk gibi değerler ile mesleki standartların belirlenmesine yönelik temel unsurları da bünyesinde barındırmaktadır (Pellegrino, 2002). Bu doğrultuda, profesyonel mesleklerin bireysel yeterlilikler ile beraber etik ve ahlaki değerlerle de yoğurularak kamusal bir hizmet anlayışıyla bütünleştiği söylenebilir.

Professionalism: Value and İdeology adlı çalışmasında Evetts (2013) profesyonelliği bağlamsal bir perspektiften değerlendirerek, mesleki ve örgütsel profesyonellik olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Evetts'in bu yaklaşımına göre, her iki boyuta özgü olarak kategorize edilmiş farklı kriterlerden söz etmek mümkündür. Bu sınıflamaya göre uzmanlık bilgisi, mesleki özerklik ve etik sorumluluk mesleki profesyonelliğin bileşenleri olarak kabul edilirken; performans değerlendirme ölçütleri, denetim mekanizmaları ve hiyerarşik yapı örgütsel profesyonellik anlayışı kapsamında ele alınmaktadır. Profesyonellik kavramına dair bu bağlamsal perspektif pek çok meslek grubunun değerlendirilmesinde yönlendirici bir rol üstlenmektedir.

Bu noktada öğretmenlik mesleğini yapılandıran temel öğeler ile profesyonelliğe dair niteliksel özelliklerinin irdelenmesi, çalışmanın bağlamsal odağının anlamlandırılması açısından önemlidir.

1.2. Öğretmenlik Mesleği

Temeli güçlü bilgi ve beceri birikimine dayanan öğretmenlik mesleği çok yönlü yapısıyla alan yazında pek çok çalışmanın öznesi konumundadır. Öğretmenlik mesleğinin tarihsel ve toplumsal süreçte farklı bilimsel yaklaşım ve bakış açılarıyla biçimlenerek tanımlandığı görülmektedir.

Bu noktadan hareketle, öğretmenlik mesleğini farklı yönleriyle tanımlayan açıklamalara yer vermek; bu tanımlar doğrultusunda, mesleğe atfedilen rollerin kadın kimliğiyle kesişim noktalarını ve öğretmenliğin ebeveynlikle özdeşleştirilen kültürel kodları, toplumsal ve sosyolojik bir eksenle ele almak açısından önemlidir.

Öğretmenlik, öğretme sürecini bireysel ve gelişimsel özellikler doğrultusunda planlamanın ötesinde; toplumsal ve kültürel bir etik anlayışla şekillenen, sürekli gelişimi önceleyen profesyonel bir meslek alanı olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2017). Bu tanıma göre öğretmen, öğrenciye doğrudan bilgi aktaran biri olmanın ötesinde; öğrencileri bütüncül bir gelişim perspektifiyle ele alan, yaşam boyu öğrenmeyi merkezinde tutan ve alanında uzmanlaşmış kişidir. Bu tanıma göre öğretmen, öğrenciye doğrudan bilgi aktaran bir figür olmanın ötesinde; öğrencileri bütüncül bir gelişim perspektifiyle ele alan, yaşam boyu öğrenmeyi merkezinde tutan ve alanında uzmanlaşmış kişidir. Başka bir tanımda, benzer şekilde, Guerriero (2017) öğretmenliğin evrensel değerlerle donatılmış çağdaş bireyler yetiştirme misyonuna işaret etmekte; dolayısıyla öğretmenlerin hem bilgi hem de pedagojik hakimiyet açısından sağlam temeller üzerine inşa edilmiş bir yeterlik düzeyine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Her iki tanımın ortak yönleri değerlendirildiğinde, öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı; pedagojik, sosyo-kültürel, çağdaş, etik ve evrensel değerlerle örülü, çok katmanlı bir meslek alanı olduğu anlaşılmaktadır. OECD'nin farklı tarihlerde yayımlanan bazı yayınlarında öğretmenlik mesleği; öğretme süreçlerinin, planlama ve tasarıma ilişkin yönlerine ağırlık verilmesi gereken, bilimsellik ve sistematik bir yapı içerisinde yürütülen bir meslek olarak tanımlanmakta; öğretmenin ise, öğretimsel süreçlerini bilişsel yeterliliğe dayalı karar alma becerileriyle yöneten bir

profesyonel olarak nitelendirilmektedir (OECD, 2005, 2021). Benzer şekilde, World Bank (2018) raporunda ise öğretmenlik mesleği öğrencilerin akademik kazanımları, performans çıktıları gibi somut göstergelere göre ilişkilendirilmektedir. Bu tür yaklaşımların, öğretmenlik mesleğinin bilişsel süreçler boyutuna odaklandığı; öğretmenin karar alma mekanizmaları ile birlikte mesleki yeterliliğine de doğrudan atıfta bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenliği davranışçı bir perspektifle yorumlayan tanımlamalar da mevcuttur. Nitekim Sönmez (2003) öğretmenliği “öğrencide istendik davranış değişikliği meydana getiren kişi” olarak tanımlamakta, öğretmenin bilgi aktarma ve normatif davranışları kazandırma yükümlülüğünün altını çizmektedir. Bu ve buna benzer yaklaşımların öğretmenin niteliğini öğrenci başarısı, istendik davranışlar ve öğrenme çıktıları üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmen niteliğini öğrenci başarısı üzerinden ele alan ulusal ve uluslararası birçok ampirik çalışmanın bu anlayış doğrultusunda temellendirildiği düşünülmektedir. Öyle ki ulusal alan yazında Akgöz ve Şahin (2023) ile Erduran Tekin (2022); uluslararası alan yazında ise Darling-Hammond (2000) ve Rockoff’un (2004) çalışmalarında bu anlayışın izlerine rastlanmaktadır. Buna göre öğretmenlik öğretmenin çoğunlukla özerklik, liderlik, yeterlilik ve iletişim gibi mesleki beceriler üzerinden anlam kazanmaktadır.

Bunlara karşın, öğretmenliği yalnızca performans ve çıktı temelli bir çerçevede değil; pedagojik yeterlikler, etik sorumluluklar ve öğrencinin çok yönlü gelişimi bağlamında ele alan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Daha önce değinilen MEB (2017) ve Guerriero (2017) gibi kaynaklarda izlerine rastlanan bu anlayış, UNESCO tarafından yayımlanan belgelerde (UNESCO, 2017; UNESCO & Education International, 2019) daha evrensel bir perspektifle ele alınmakta; öğretmenin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığı, öğrenciler üzerinde dönüştürücü ve öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip bir rehber olarak konumlandırıldığı, ayrıca insan hakları, toplumsal adalet, sürdürülebilirlik, küresel kalkınma hedefleri gibi evrensel değerlere dayalı sorumluluğu belirgin biçimde öne çıkmaktadır.

Sözü edilen tüm bu çalışmalardan hareketle, her ne kadar tanımlar arasında bazı nüanslar göze çarpsa da, bu tanımlamaların öğretmenlik mesleğinin yalnızca tek boyutuna odaklanıp diğer boyutlarını dışladığı kanısına varılamaz. Öğretmenlik mesleğinin, tıpkı birçok meslek grubunda olduğu gibi tarihsel süreçte evirilerek etik, pedagojik ve toplumsal beklentiler doğrultusunda şekillendiği düşünülebilir. Bu çerçevede,

öğretmenlik mesleğinin belirli ölçülerde her iki profesyonellik boyutunun kriterlerine yaslanan dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonellik statüsüne dair değerlendirmeler, çoğu zaman kültürel ve yapısal boyutlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Bu durum, çeşitli sosyo-kültürel değişkenler üzerinden ve literatürdeki genel eğilimler dikkate alınarak çalışmanın bağlamına özgü biçimde ele alınacaktır.

1.3. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sosyo-Kültürel Yaklaşımlar

Öğretmenlik mesleği, yalnızca bireysel yeterlilikler ya da yasal tanımlamalarla çerçevelenmiş bir alan değil, aynı zamanda tarihsel süreçte biçimlenen toplumsal algılar, kültürel normlar ve cinsiyet rolleriyle iç içe geçmiş çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu bölümde, öğretmenliğe dair profesyonellik tartışmalarının yanı sıra, mesleğin özellikle Türkiye bağlamında tarihsel olarak nasıl algılandığı, kadınlık ve annelik rolleriyle nasıl özdeşleştirildiği ve toplumsal cinsiyet normlarıyla nasıl şekillendiği değerlendirilecektir. Ayrıca ebeveynlik deneyiminin, öğretmenlik mesleğine atfedilen roller üzerindeki etkileri de sosyo-kültürel bir bağlamda ele alınacaktır.

1.3.1. Profesyonel Çerçeve ve Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleği, taşıdığı pek çok profesyonel niteliğe; bireysel, toplumsal, kültürel işlevselliğine rağmen kimi kesimler tarafından hala sorgulanmaktadır. Bu sorgulamanın, mesleğin yalnızca bilgi ve beceri temelli değil; aynı zamanda özveri, mesleki adanmışlık ve içsel motivasyon gibi kavramlarla ilişkilendirilmesi ile ilgili olabileceği belirtilmektedir (Pellegrino, 2002). Başka bir deyişle, bu algısal muğlaklık, öğretmenliğin bilişsel yeterliliklerinden çok, duygusal bir perspektiften tanımlanmasına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu bakış açısı öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki konumunu önemli ölçüde duygusal anlamlandırmalar doğrultusunda belirlemektedir.

Profesyonel, en genel tanımıyla bir iş belli kurallar etrafında gelir sağlamak amacıyla yapan uzman kişidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Bu tanımdan hareketle, profesyonellik ise belirli bir eğitimin ardından kazanılan bilgi ve becerilerin, ekonomik karşılık beklenerek yerine getirildiği bir faaliyet biçimidir. Nitekim, “ücret karşılığı” ya da “geçim sağlama amacı” gibi ifadelerle sıkça rastlanan tanımlar mevcuttur. Bu ve

benzeri sözlük tanımlarından da anlaşılacağı üzere, profesyonel ve profesyonellik kavramları çoğunlukla ekonomik bir bağlamda ele alınmakta; ücret karşılığı çalışma ya da geçim sağlama amacı gibi sınırlı anlamlara indirgenmektedir. Ayrıca, literatürde bu kavramlara ilişkin yapılan açıklamalar, “profesyonel kimdir?” ve “profesyonellik nedir?” sorularına yönelik net bir ayrım sun(a)mamakta, böylece kavramlara dair görece yüzeysel bir yaklaşım oluşmaktadır.

Kuramsal çerçevede ise, profesyonelliği etik değerler ve/veya toplumsal sorumluluk perspektifiyle ele alan çalışmalar literatürde dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, profesyonelliği yalnızca bir gelir aracı olarak değil; yapılan işin niteliği, ait olduğu bilgi alanı, hizmet odaklılığı ve meslek mensubunun etik yükümlülükleri üzerinden değerlendiren bakış açıları öne çıkmaktadır (Brante, 2010; Freidson, 2001). Ayrıca bu yaklaşımlara paralel olarak, Abbott (1988) bilgi üzerindeki kontrol gücüne; Larson (1977) mesleğin toplumsal statü inşasına; Freidson (2001) ise meslek ile bilgi arasındaki entegrasyona ve bunun doğurduğu özerkliğe odaklanmaktadır. Bu çerçevede, bilgi yapısı, etik sorumluluk, statü beklentisi ve toplumsal fayda anlayışını birlikte ele alan çok boyutlu yaklaşımlar, profesyonelliği indirgemeci olmayan bir bütünlük içinde değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Söz konusu kuramsal ve bağlamsal yaklaşımlar, profesyonelliğin yalnızca bilgi temelli bir etkinlik olmadığını; aynı zamanda etik sorumluluk, toplumsal katkı ve mesleki özerklik gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çok katmanlı yapıyı daha sistematik biçimde tanımlamak amacıyla geliştirilen ölçütler de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle, profesyonelliğin belirli ilkelere ve yapısal özelliklere dayalı olarak tanımlandığı modeller, literatürde genel meslekler bağlamında Flexner (1915) ve Hall’ın (1968) çalışmalarıyla anılmaktadır. Profesyonellik tartışmalarında öne çıkan bu iki yaklaşımın profesyonellik ölçütleri Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 1. Flexner (1915) ve Hall'un (1968) Profesyonellik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Boyut	Flexner (1915)	Hall (1968)
Bilişsel aktivitelere dayanma	Mesleklerin yalnızca fiziksel performansa değil, eleştirel düşünme, karar alma ve bilgi üretimi gibi bilişsel süreçlere dayanması.	-
Bilimsel bir perspektif	Mesleki işleyişin özünü ve uygulama gücünü bilimsel bilgi ve çıktılarından alarak yürütmesi.	-
Sonuç odaklılık	Pratik uygulamaları süreçten ayırmadan gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir çıktıları esas alması.	-
Bilgi düzeyinde aktarılabilirlik	Mesleki bilginin paylaşılabılır, öğretilir ve tekrar üretilir nitelikte olması.	-
Örgütlenme düzeyi (yapısal/normatif)	Mesleki yapının, kendi dinamiklerine uygun şekilde yapılandırılmış destekleyici birimlerle eş güdümlü çalışması.	Meslek alanındaki paydaşlar arasında, ortak değerler ve standartlar etrafında yapılandırılmış kurumsal birlik ve dayanışma.
Hizmet odaklı anlayış	Toplumsal beklenti ve ihtiyaçları fonksiyonel biçimde karşılamayı esas alması.	Bireysellikten ziyade kamu yararına şekillenen hizmet anlayışı.
Mesleki örgütlenme	-	Meslek alanındaki paydaşlar arasında, ortak değerler ve standartlar etrafında yapılandırılmış kurumsal birlik ve dayanışma.
Kamusal katkı	-	Bireysellikten ziyade kamu yararına şekillenen hizmet anlayışı.
Mesleki adanmışlık hissi	-	Mesleki bağlılık düzeyi ile orantılı içsel motivasyon kaynaklarının işlerliği.
Meslek içi denetim mekanizmaları	-	Sektöre ya da alana dair standartlar ve ilkeler etrafında yürütülen kontrol süreçleri.
Mesleki alt yapı ile dengeli özerklik	-	Bilgi ve deneyime bağlı olarak alınan, uygulanan kararlar.

Not. Tabloda yer alan boyutlar ve açıklamalar, Flexner (1915) ve Hall'un (1968) profesyonellik yaklaşımlarından hareketle düzenlenmiştir.

İlgili tablo incelendiğinde, Flexner'in (1915) sunduğu ölçütlerin tıp ve doğa bilimleri gibi pozitif bilim alanlarına dayandığı; Hall'un (1968) ise bu noktada Flexner'den ayrılarak, sosyal bilimlere özgü ve değer temelli bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir.

Her iki yaklaşım bazı açılardan benzerlik taşısa da, Flexner'in (1915) ölçütleri daha çok mühendislik ve tıp gibi teknik donanım gerektiren mesleklere uygun düşmekte; bu yönüyle doğrudan insan odaklı ve sosyal temelli meslekler için tam anlamıyla kapsayıcı bir model sunamamaktadır. Buna karşın Hall'un (1968) profesyonelliği, mesleki değer, anlam, aidiyet ve etik boyutlar üzerinden irdelediği görülmektedir. Hall'un değer temelli yaklaşımının, öğretmenliğin etik sorumluluk, toplumsal etki ve mesleki aidiyet gibi yönlerini değerlendirmeye daha açık olduğu söylenebilir.

Bu iki kuramsal çerçeveyi, özellikle öğretmenlik mesleği bağlamında tamamlayıcı nitelikte ele alan bir diğer yaklaşım ise Strike'ın (1990) etik temelli, kuramsal ve normatif modelidir. Strike, öğretmenliği kamusal bir sorumluluk alanı olarak tanımlarken; profesyonelliği etik bağlılık, hizmet yönelimi ve kamu yararına katkı sağlama üzerinden değerlendirmektedir.

Strike'ın bu etik odaklı yaklaşımının yanı sıra, öğretmenlik mesleğine ilişkin profesyonellik anlayışına farklı açılardan katkı sunan çalışmalara da rastlanmaktadır. Hoyle (2001), öğretmenliği hizmet kalitesi ve biçimsel düzenlemelerin ötesinde ele alırken; Altan (2012) öğretmenin yaptığı işe nitelik katma sorumluluğunu ön plana çıkarmaktadır.

Tüm bu kuramsal yaklaşımlar, mesleklerin profesyonellik düzeyinin hem genel hem de mesleğe özgü boyutlarıyla değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Ancak pedagojik bir uzmanlık alanına dayanan öğretmenlik mesleği, profesyonelliğin temel ölçütleriyle büyük ölçüde örtüşen bir yapıya sahip görünmesine rağmen, uygulamada hâlâ profesyonellik ile yarı-profesyonellik arasında ikircikli bir konumda yer almaktadır.

Bu ikircikli konum, çoğunlukla mesleki özerklik, karar alma süreçlerine katılım, örgütlenme mekanizmaları, politik etkenler ve sosyo-ekonomik koşullar gibi unsurların sınırlılığıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda Etzioni (1969), Lortie (1975), Hoyle (2001), Ingersoll ve Perda (2008), Ingersoll ve Collins (2018), O'Neill (2020), Kraft ve Lyon (2024) ile Berg (2022) gibi araştırmacılar, öğretmenliği çeşitli yapısal ve toplumsal gerekçelerle henüz tam profesyonellik düzeyine erişememiş meslekler arasında değerlendirmiştir.

Öğretmenliğin mesleki statüsüne ilişkin bu değerlendirmeler içerisinde, özellikle Etzioni'nin (1969) çalışmasının yarı-profesyonellik kavramının literatüre kazandırılmasında belirleyici olduğu söylenebilir. Etzioni (1969), bazı mesleklerin tam profesyonel mesleklerin birçok kriterini karşılamasına ve formel bir eğitim sürecine dayanmasına rağmen, görece daha zayıf bir akademik arka plan, daha düşük toplumsal statü ve sınırlı mesleki özerklikle tanımlandığını vurgulamaktadır.

Bu kavramsal çerçeve, öğretmenliğin yalnızca mesleki ölçütler üzerinden değil; aynı zamanda tarihsel süreçler ve toplumsal kabuller doğrultusunda şekillenen bir statüye sahip olduğunu da ortaya koymaktadır.

1.3.2. Türkiye’de Öğretmenliğin Tarihsel ve Toplumsal Algısı

1.3.2.1. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Figürü

Öğretmenlik mesleğine dair toplumsal algılar, toplumların siyasi, tarihsel ve kültürel dokularına bağlı olarak şekillenmektedir. Bununla birlikte Güven (2021), öğretmenlik mesleğine ilişkin algının yanı sıra, profesyonellik anlayışı ve uygulama biçimlerinin de ülkeler arasında farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Toplumlar arasında farklılıklar olmakla birlikte, öğretmenlik mesleği özellikle geçmiş dönemlerde birçok kültürde saygın bir meslek olarak kabul görmekteydi. Nitekim Pişkin ve Parlar'ın (2021) öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin çalışmasında da, geçmiş dönemlerde mesleğe yüksek düzeyde bir saygınlık atfedildiği vurgulanmaktadır. Türkiye özelinde ise Cumhuriyet'in kuruluş yılları, öğretmenlik mesleğine ilişkin genel algının şekillenmesinde özel bir öneme sahip olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren öğretmenlere yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda ideolojik ve toplumsal bir misyon yüklemiş; toplumun modernleşme sürecinde öğretmen, önemli bir değişim aktörü olarak konumlandırılmıştır (Karaman, Acar, Kılıç ve Buluş, 2021). Bu dönemde öğretmenlere, eğitim-öğretim gibi başat yükümlülüklerinin yanı sıra, yeni rejim olan Cumhuriyet'in ideallerinin topluma aktarılmasında da önemli sorumluluklar verilmiştir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarını takip eden süreçte, özellikle 1930'daki Serbest Cumhuriyet Fırkası deneyimiyle birlikte öğretmen kimliği çok katmanlı bir hâl almış; öğretmen kimliğine ideolojik bir rol atfedilmiştir (Özden, 2015).

Bu çok katmanlı rol, öğretmenlik mesleğinin siyasi, kültürel ve toplumsal olgularla da şekillenen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Aynı dönemde öğretmenliği ve öğretmenleri yücelten ‘ulvî görev’, ‘geleceği inşa eden birey’, ‘kültür elçisi’ ve Mustafa Kemal’in ifadesiyle ‘irfan ordusu’ ve ‘mefkûreci öğretmen’ gibi sıfatlar; öğretmenleri, ideal vatandaş yetiştirme görevini üstlenen öncüler olarak konumlandırmıştır (Kaplan, 1999; Turgut, 2023). Ayrıca, TBMM zabıtlarında yer alan ifadelerde öğretmenlerin “her türlü mahrumiyete rağmen gerçekten bir ‘misyoner’ gibi çalışıp çocukları iyi yetiştirdikleri, yeni rejimin müdafileri oldukları, inkılâbın omuzlarına yüklemiş olduğu vazifeyi başardıkları ve inkılâbın hakiki bir mürşidi oldukları” vurgulanmaktadır (Evsile, 2019: 632). Bu ideolojik ve toplumsal misyonun kurumsal karşılığı, öğretmen yetiştirme uygulamaları ve eğitim politikalarında da açıkça görülmektedir. Bu doğrultuda, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile eğitim sistemi tek bir merkezi yapıya bağlanmıştır. Bu kanun, yalnızca eğitim kurumlarını değil, bu kurumlara öğretmen yetiştiren yapıları da tek bir çatı altında birleştirmeyi hedefleyerek, öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşma temellerini atmıştır (Akyüz, 2014; Gürbetoğlu, 2015). Böylece öğretmenlik, yeni rejimin değerlerini taşıyan bir uzmanlık alanı olarak sistemli biçimde yapılandırılmaya başlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan iki yıl sonra yürürlüğe giren Maarif Teşkilatı Kanunu (1926), eğitimde sağlanan birliğin kurumsal ve örgütsel bir yapıya kavuşturulmasını amaçlayan bir reform olarak değerlendirilmektedir (Belen, 2023). Başka bir deyişle, Tevhid-i Tedrisat ile sağlanan birlik, Maarif Teşkilatı Kanunu ile kurumsal bir çerçeveye oturtulmuştur. Cumhuriyet’in erken döneminde öğretmenler, yalnızca okul ortamlarında değil; farklı halk eğitimi uygulamaları aracılığıyla da halkın eğitimi ve toplumsal dönüşüm süreçlerinde aktif roller üstlenmişlerdir.

1.3.2.2. 1980 Sonrası Neoliberal Dönüşüm ve Öğretmenlik

Cumhuriyet döneminde şekillenen bütüncül öğretmenlik anlayışı, zamanla dönemin koşullarının etkisiyle farklılaşmaya başlamıştır. 1980’li yıllarda uygulamaya konulan neoliberal politikalar, yalnızca ekonomik alanı değil, kamu hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin anlayışı da derinden etkilemiş; öğretmen istihdamına yönelik çeşitli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Kamusal hizmetlerin daraltılması, metalaştırılması ve piyasalaştırılması ilkelerine dayanan bu anlayışın (Kuehn, 1999, akt. Ünal, 2019) eğitim

alanına da yansımaları, öğretmenlik mesleğinin giderek piyasalaştırma ve ortak pazar mantığı çerçevesinde şekillenen bir yapıya dönüşmesine neden olmuştur.

Nitekim, aynı dönemde bu dönüşümün en görünür çıktılarında biri olan özel okulların sayısındaki artış, öğretmenlik mesleğine dair yeni belirsizliklere zemin hazırlamıştır. Bu durum, mesleğin yalnızca algısal ve yapısal boyutunu değil, öğretmen temin süreçlerini de doğrudan etkilemiştir. Her ne kadar Cumhuriyet sonrasında öğretmen yetiştirmek amacıyla çeşitli adımlar atılmış ve yasal düzenlemeler yapılmış olsa da, mevcut kurumlar; artan okul sayısı ve eğitimdeki çeşitlilik karşısında yetersiz kalmış, bu boşluğun kapatılması amacıyla farklı kaynaklara yönelim dikkat çekmiştir (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Özellikle özel öğretim kurumlarının yaygınlaşması, öğretmen ihtiyacındaki bu yetersizliği daha belirgin hâle getirmiştir.

Tüm bu yapısal gelişmeler ve söz konusu belirsizlikler, öğretmenin statüsü ile özlük hakları çerçevesindeki konumuna; öğretmenlik mesleğinin ise iş güvencesi, ücret politikaları ve çalışma koşulları eksenindeki niteliğine sirayet etmiştir. Bu sürecin bir uzantısı olarak, çeşitli reformist hareketler sonucunda öğretmenin konumu, daha fazla sorumlulukla birlikte sınırlı özerklik arasında sıkışmıştır (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Üstelik bu yapı içerisinde öğretmen, bir kamu görevlisi olarak memur statüsüne indirgenmiş; pedagojik derinliği ve mesleki uzmanlığı büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Böylece öğretmenlik, bu dönemde ideolojik ve toplumsal konjonktürün de etkisiyle, artan beklentiler eşliğinde karar verme mekanizmalarından uzaklaştırılan, mesleki özerkliği daraltılan ve bir bakıma itaatkâr bir konuma evrilen bir kimliğe bürünmüştür.

1.3.2.3. Günümüzde Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı, Statü ve İmaj

Bu bölümde, öğretmenlik mesleğine yönelik güncel algı, statü ve imaj tartışmaları; tarihsel süreç, toplumsal koşullar ve kültürel temsiller bağlamında ele alınarak çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik mesleği, hemen hemen dünyanın her yerinde hâlâ toplumun kadim ve saygın meslek gruplarından biri olarak kabul edilse de, günümüzde bu algının giderek daha ikircikli bir hâl aldığı gözlemlenmektedir. Türkiye özelinde ise, Cumhuriyet'in kuruluş dönemiyle birlikte öğretmenliğin çok katmanlı yapısına istinaden öğretmene atfedilen yüksek prestij, 1980'li yıllarda kırılan bir statüyle ikame edilmiştir. Özellikle ekonomiye

yön veren politikaların etkisiyle ortaya çıkan yapısal sıkıntılar, mesleki özerklik kaybı ve eğitim politikalarındaki dalgalanmalarla birlikte öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş sahası olarak algılanması, öğretmeni profesyonel kimliğinden uzaklaştırarak edilgen bir role indirgemektedir.

Küresel perspektife bağlı olarak neoliberalleşme ile birlikte, geleneksel profesyonelizm kavramının yerini yeni profesyonelizm aldığı görülmektedir. Geleneksel profesyonelizmin çizdiği otoriter ve flu imajdan farklı olarak, yeni profesyonelizm öğretmen kimliğine dışsal söylemlerle parlatılmış bir imaj çizerek bu yaklaşıma yönelik eğilimi artırmıştır (Parlar ve Pişkin, 2021). Delhi ve Fumia (2002: 11), yeni profesyonellik söylemleri içinde öğretmen kimliğinin, görev yaptığı topluluktan ayrışarak “akıl ve saygınlıkla ilişkilendirilen beyaz ve orta sınıf” bir profil üzerinden tanımlandığını belirtmektedir. Öğretmenin benlik algısını bir bakıma yeniden inşa eden bu anlayış, öte yandan öğretmeni dışarıdan yönlendirerek bir ikilem yaratmaktadır.

Günümüzde yalnızca mesleki bilgi ve beceriler değil, mesleklerin kamuoyundaki temsili de başarı ve saygınlık açısından belirleyici bir faktör hâline gelmiştir. Özellikle doğrudan topluma hizmet sunan öğretmenlik gibi mesleklerde, sahip olunan profesyonel imaj, mesleğin değerini ve etkisini doğrudan etkilemektedir (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013). Bozkurt ve Kutlu’ya (2021) göre ise toplum nezdinde oluşan olumlu bir imaj, öğretmenlik mesleğinin icrasında kolaylaştırıcı bir etki alanı yaratmaktadır. Bir mesleğin toplumsal statüsü ve prestiji, ait olduğu toplumun ideolojisinden, değer yargılarından ve sosyoekonomik koşullarından bağımsız düşünülemez. Öğretmenlik, merkezine doğrudan insanı alan bir meslektir. Bu yönüyle yalnızca öğrencilerle değil; ebeveynler, diğer öğretmenler ve idari birimler gibi eğitim paydaşlarıyla da yoğun bir etkileşim hâlinindedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Dolayısıyla bu özelliklere sahip bir mesleğin toplumsal statüsü ve prestijinin, toplumun eğitime atfettiği değerle yakından ilişkili olduğundan bahsedilebilir.

Öğretmenin mesleki benlik algısı ile toplumun öğretmene biçtiği itibar, karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir sarmal yapı içerisindedir. Başka bir deyişle, öğretmenin mesleğiyle kurduğu ilişki ve içsel motivasyonu, toplumdaki imajını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Gönülaçar’ın (2016) çalışmasında, öğretmenin toplumsal itibarını etkileyen çeşitli hususlara değinilmektedir. Şöyle ki; mesleki bağlılık, algılanan sosyal

çevre desteği ve sosyal ilişkilerin niteliği ile eğitim sisteminin adil işleyişine güven duyan öğretmenlerin, hem kendi içsel tatmin düzeylerinin hem de çevrelerinden gördükleri saygının arttığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenin emeğinin maddi anlamda karşılık bulması, toplum nezdindeki değerinin şekillenmesinde önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Ancak günümüzde öğretmenlik mesleğine dair oluşan bu imajın her zaman olumlu yönde şekillendiğini söylemek mümkün değildir. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim, bireysel refahı ve toplumsal kalkınmayı destekleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilse de; ekonomik kaynakların sınırlı olduğu toplumlarda öncelik, genellikle eğitimden ziyade kısa vadede maddi getirisi olan yatırım alanlarına verilmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin statü ve özlük haklarına yönelik iyileştirme politikaları da ötelenmekte, bu durum ise mesleki saygınlığın zamanla gerilemesine yol açmaktadır (Göker ve Gündüz, 2017).

Öte yandan öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurlar yalnızca yapısal etkenlerle sınırlı değildir. Ünsal (2018), bu unsurları profesyonel ve profesyonel olmayan faktörler olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmektedir. Ücret, çalışma koşulları ve mesleki gelişim imkânları gibi yapısal unsurların yanı sıra; medyada sunulan öğretmen temsilleri ve toplumsal söylemler gibi kültürel-etkileşimsel faktörler de öğretmenliğin toplumsal saygınlığı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

Bu bağlamda, özellikle televizyon dizileri, sinema filmleri, haber bültenleri ve gazetelerde yer alan öğretmen temsilleri, kitleler üzerinde güçlü bir algı oluşturma potansiyeline sahiptir. Nitekim bazı yapımlarda öğretmenler özverili, fedakâr kahramanlar olarak betimlenirken; bazı örneklerde ise otoritesini yitirmiş, başarısız ya da etkisiz figürler olarak sunulmaktadır. Kirby'nin (2016) çalışmasında, öğretmenlerin bu tür medyatik temsillere yönelik farklı tepkiler verdikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler, bu temsilleri mesleki kimlikleriyle uyumlu bulurken; bazıları içinse bu yansımalar benlik algısıyla çelişen ve rahatsızlık yaratan bir boyut taşımaktadır. Benzer biçimde, Doğan ve Bayrak (2019: 910) da “ulusal ve yerel medya, eğitim sorunlarının ve mesleki kimliklerin ifade edilip tartışıldığı önemli toplumsal arenalardır” ifadesiyle medyanın mesleki algı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Diğer yandan, öğretmenliğe dair toplumsal söylemler de mesleğin prestijini şekillendirmede etkili olabilmektedir. ‘Hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol’ şeklindeki yaygın söylemler, öğretmenliğin değerini küçümseyen bir bakış açısını yansıtmakta ve kamuoyu nezdinde mesleğin statüsünü zedelemektedir (Bozbayındır, 2019: 2079). Bu tür söylemler, öğretmenliğe yönelik imrenme duygusunu zayıflatmakta, mesleğin toplumsal prestijine ilişkin algının olumsuz değerlendirilmesine yol açmaktadır (De Wet, 2016).

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki prestiji, yalnızca mesleği icra eden bireylerin verimliliği ve motivasyonunu değil, aynı zamanda bu alana yönelmek isteyen bireylerin karar süreçlerini de doğrudan etkilemektedir (Bozbayındır, 2019). Bu çerçevede, öğretmenliğe atfedilen toplumsal prestijin çift yönlü bir etki alanına sahip olduğu söylenebilir; bir yandan mesleğe dair motivasyonu güçlendirirken, diğer yandan meslek tercihi sürecinde yönlendirici rol oynamaktadır. Dolayısıyla medya temsilleri ve toplumsal söylemler gibi profesyonel olmayan unsurlar, öğretmenlik mesleğine dair algının kırılğan ve tutarsız bir biçimde şekillenmesine neden olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin çok katmanlı yapısı dikkate alındığında, yalnızca toplumsal saygınlık açısından değil; aynı zamanda nitelikli eğitim çıktıları ve öğrenci gelişimi bakımından da kritik bir rol üstlendiği söylenebilir. Mesleğin hak ettiği statüye ve koşullara kavuşturulması, eğitim sisteminin genel başarısı için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

1.3.3. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kadın Öğretmenlik Kimliği

1.3.3.1. Türkiye’de Kadın Öğretmenliğin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin, özellikle Cumhuriyet’in erken dönemlerinden itibaren kadınların kamusal alana katılımında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Türkiye’nin tarihsel süreci incelendiğinde, kadın öğretmen kimliğinin modernleşmeyle birlikte geliştiği; bu sürecin temellerinin ise Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde atıldığı görülmektedir. Akyüz’e (2014) göre Sultan Abdülmecit döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler büyük bir dönüşüm yaratmamış olsa da, bu dönemde ilk kez kadın ve erkek öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Bu okullar, sonraki yıllarda kurulan eğitim kurumlarına zemin hazırlamıştır. Nitekim, kız rüştiyelerinin açılmasıyla birlikte artan kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulan Darülmuallimat (Kız

Öğretmen Okulları) ile ilkokul (iptidaiye) ve ortaokul (rüştîye) düzeyinde görev alacak kadın öğretmenler yetiştirmeye yönelik olarak açılan benzer kurumlar ve 1890 yılında ortaöğretim kademesi için öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmuallimat-ı Âliye, bu dönemde atılan adımların somut göstergelerindendir (Yılmaz, 2015: 20). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte kadınların öğretmenlik mesleğinde görünürlikleri daha da artmış; bu süreç, kadınların toplumsal dönüşüm projelerinde aktif bir rol üstlenmeleriyle hız kazanmıştır.

Tüm bu kurumsal gelişmelerle kadınlara sağlanan istihdam, bir bakıma ev, aile ve çocuk merkezli rollerinin bir devamı olarak kurgulanmış; bu şekilde kamusal alanda işlevsel hâle getirilmiştir. Bir başka deyişle, modernleşme sürecinin ulusal taşıyıcıları olan kadınların kimliği, tüm bu gelişmelere rağmen ataerkil anlayışın belirlediği toplumsal rollerle sınırlı kalmıştır.

1.3.3.2. Kadın Öğretmen Kimliğinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Şekillenışı

Toplumsal cinsiyet, bireylerin biyolojik cinsiyetlerinden bağımsız olarak, toplumun kadın ve erkek olmaya atfettiği roller, görevler ve davranış kalıplarını ifade etmektedir. Bu ayrım ilk kez Ann Oakley tarafından Sex, Gender and Society (1972) adlı eserinde kavramsallaştırılmış; Oakley, toplumsal cinsiyeti biyolojik faktörlerden bağımsız, öğrenilmiş ve toplumsal olarak inşa edilen bir yapı olarak ele almıştır. Bununla birlikte Oakley, toplumsal cinsiyet kavramını özellikle kadınlar üzerinden tartışarak, bu yapının çoğunlukla kadınlar aleyhine işlediğine dikkat çekmiş; toplumsal düzlemde kadınlar ve erkeklerin eşit olmayan biçimlerde konumlandırıldığını vurgulayarak eleştirel bir yaklaşım geliştirmiştir.

Toplumsal cinsiyet kavramı, çok uzak bir geçmişe dayanmamakla birlikte, zaman içerisinde pek çok araştırmacının ilgi odağı olmuş; farklı bağlamlarda ele alınarak çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Literatür incelendiğinde, bu tanımların ortak noktasının, toplumsal cinsiyetin doğuştan gelen bir özellikten ziyade kültürel normlar, toplumsal beklentiler ve tarihsel süreçler doğrultusunda biçimlenen bir yapı olduğu yönünde olduğu görülmektedir (Mason; Lorber, 1994; West ve Zimmerman, 1987). Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet kavramının çoğu zaman kadının ötekileştirildiği ve erkek egemenliğinin görünür olduğu bir toplumsal düzeni çağrıştırdığı da söylenebilir.

Biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplumsal cinsiyet sosyal öğrenme ortamları aracılığıyla şekillenmeye başlar. Küçük yaşlardan, hatta doğmadan önce başlayan bu süreç, gerek kız gerekse erkek çocuklarını toplumsal beklentilerin belirlediği bazı kültürel kalıplara sıkıştırır. Aile, okul, giderek genişleyen sosyal çevre ve medya temsilleri, cinsiyetlere ilişkin belirli kalıp yargılar (stereotipler) oluşturur. Bu kalıp yargılar, her iki cinse farklı roller yüklemiş olsa da kız çocuklarının bundan daha çok etkilendiği görülmektedir. Zira, özellikle ataerkil anlayışın hâkim olduğu toplumlarda çocukluktan itibaren kız çocuklarına yüklenen misyon, anlayış, şefkat ve sabır gibi değerlerden biçimlenen itaatkâr bir profildir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren bu değerlere bağlı davranmaları beklenen kız çocuklarından, yetişkinlik dönemlerinde de benzer davranış örüntülerini aile ve meslek yaşamlarında sürdürmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik ve hemşirelik gibi merkezinde doğrudan kadının konumlandığı meslekler, kadının rolünü bir noktada hâlâ bakım veren pozisyonunda sabit tutmaktadır. Nitekim Gökçen ve Büyükgöze-Kavas'a (2018: 50) göre, kadınların bakım ve duygusal emeği ön planda olan mesleklere yönelmelerinde toplumsal cinsiyet rollerinin belirleyiciliği ön plandadır. Bu yönelim, ev ve aile sorumluluklarıyla eşdeğer nitelikte mesleklerin kadınlara daha uygun görülmesinden kaynaklanmaktadır. Öyle ki bizzat çocuklarla etkileşimi bulunan öğretmenlik gibi mesleklerde kadın istihdamının yoğunlaştığı görülürken, idari sorumlulukları içeren pozisyonlarda daha çok erkeklerin ağırlıkta olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Winslade, Crocket, Monk ve Drewery'e (2000) göre, mesleki kimlik inşasında baskın olan toplumsal ve kültürel normlar bir bakıma bireysel deneyimlerin ötesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bireysel bir tercihin ötesinde biçimlenen öğretmen kimliği kadın öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişiminde çeşitli engellerle karşılaşmalarına yol açmaktadır (Mason ve Chik, 2020).

Connell, *Gender ve Power Society, the Person and Sexual Politics* adlı eserinde (1998: 32), dünya genelinde kadınların iş sahasındaki temsillerinin daha çok vasıfsız memuriyet pozisyonlarında sınırlı kaldığını belirtmektedir. Benzer bir biçimde, vasıfsız olarak tanımlanmasa da, toplumsal olarak daha çok kadınlarla özdeşleştirilen bir meslek olan öğretmenlik için de bu durumun geçerli olduğu söylenebilir. Yakın geçmişte UNESCO tarafından 2023 yılında yayımlanan ve 2022 yılı verilerine dayanan istatistikler, küresel ölçekte öğretmenlik mesleğinde toplumsal cinsiyete dayalı dağılımın büyük ölçüde

değişmediğini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2023). Aynı çalışmada sunulan ayrıntılı veriler, kadın öğretmenlerin okul öncesi eğitimde %94, ilkokul düzeyinde %68, alt ortaöğretimde %58 ve üst ortaöğretimde %52 oranında temsil edildiğini; kademe düzeyi yükseldikçe bu oranın yükseköğretimde %43'e kadar gerilediğini göstermektedir. Kadın öğretmen sayısında yıllar içinde artış gözlemlenmesine rağmen, temsil oranlarının eğitim kademesi yükseldikçe düşmesi, öğretmenliğin toplumsal cinsiyetle ilişkili biçimde nasıl konumlandırıldığına dair dikkat çekici bir tablo sunmaktadır. Kadınların özellikle ilköğretim düzeyinde öğretmenlik gibi bakım temelli alanlara yönelmesi, toplumsal cinsiyet rollerinin eğitim alanındaki yansımalarıyla ilişkilendirilmektedir. Nitekim UNESCO'nun 2022 yılı verilerine göre, dünya genelinde ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %68'i kadındır. Bu dağılım, toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların eğitim alanındaki temsili üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2022). Ancak bu yüksek temsile rağmen, kadınlar genellikle karar alma mekanizmalarında ve yönetsel kademelerde düşük oranda yer almaktadır (UNESCO, 2023). Nitekim, kız rüştiyelerinin açılmasıyla birlikte artan kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulan Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulları) ve Darülmuallimat-ı Aliye o dönemde atılan adımların somut göstergelerindendir (Yılmaz, 2015: 20). Tüm bu bilgiler ışığında toplumsal cinsiyet rollerinin etkisinin eğitim alanında yatay ve dikey ayrışmasından bahsedilebilir. Bu durum, toplumsal cinsiyet temelli ayrışmanın iki düzeyde gerçekleştiğine işaret etmektedir: Yatay ayrışma, kadınların daha çok geleneksel olarak onlara uygun görülen alanlarda yoğunlaşmasını ifade ederken; dikey ayrışma, kadınların üst yönetim pozisyonlarına erişiminde karşılaştıkları yapısal engelleri ve düşük temsili yansıtır (Gürcan, 2022: 146).

Tüm bu veriler ışığında, eğitim sahasında kadınların görünürde yüksek bir temsile karşın idari alanlardaki düşük temsili, ataerkil düzende biçimlenen toplumsal cinsiyet rollerinin ve kültürel yapının kadın öğretmen kimliğinin oluşumuna güçlü bir şekilde yansıdığını göstermektedir. Bu bağlamda, kadınların özel ve kamusal yaşam alanlarında öğretmenlik mesleğine yönelimleri, çoğu zaman özerk bir tercih gibi görünse de, normatif ve kültürel yapının şekillendirdiği sınırlı bir alan içerisinde gerçekleştiği düşünülebilir.

1.3.3.3. Kadın Öğretmenlik Kimliği ile Ebeveynlik Rollerinin Kesişimi

Toplumsal cinsiyet rollerinin kadın öğretmen kimliğini biçimlendirmedeki etkisi, yalnızca mesleki temsille sınırlı kalmamakta; bu kimlik, kadınlık rolleri ve özellikle annelikle sıkı bağlar içinde şekillenmektedir.

Tarih boyunca kadın öğretmen kimliği, çoğu mesleğin aksine yalnızca mesleki bir unvanla değil, aynı zamanda kadınlık rolleri ile iç içe geçmiş biçimde inşa edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kadın doğası ile özdeşleştirilmesi ve düşük statülü bir konuma itilmesi, Apple'ın (1985) eğitimde patriarkal yapıların ve toplumsal cinsiyet rollerinin etkisine dair değerlendirmeleri ile örtüşmektedir. Bu durum, kadınların yoğunlukta olduğu öğretmenlik gibi mesleklerin, erkek egemen profesyonellik ölçütleri ile uyumsuz görülmesine neden olmuştur. Zira kadınlara atfedilen bakım sorumluluğunun okul ortamında çocuklar üzerinden sürdürülmesi, öğretmenliğin annelikle özdeşleştirilerek "doğal bir görev" olarak görülmesine yol açmıştır (Hypolito, 2004).

Kadınlar bir yandan iş yaşamına adım atarken, diğer yandan bu katılımları örtük biçimde ev yaşamının bir uzantısı olarak değerlendirilmekte böylece kadının profesyonel yaşamdaki konumunun önüne görünmez bir bariyer örülmektedir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre, erkeklerden mesleki başarı peşinde koşmaları ve ailelerine maddi destek sağlamaları beklenirken, kadınlardan ise çocuk yetiştirme ve ev işlerini sürdürme dâhil olmak üzere aile sorumluluklarını önceliklendirmeleri beklenmektedir (Moya, Expósito ve Ruiz, 2000: 826). Kadın ve erkeği birbirinden farklı değerlerle sosyalleştiren bu toplumsal beklentilere göre, erkekler özgürlük ve atılganlık gibi bireysel odaklı değerlere yönlendirilmiş, kadınlar ise hizmet, yardım ve bakım gibi topluluk odaklı değerlere göre şekillendirilmiştir. Özellikle ataerkil toplumlarda oluşan bu farklılaşma, kadınları doğal olarak öğretmenlik, hemşirelik ve sekreterlik gibi bakım temelli mesleklere yönelterek, bu mesleklerin “kadın işi” olarak algılanmasına neden olmuştur (Koray, 1993: 27–34; Uyguc, 2003).

Souza ve Melo (2019), kadın öğretmenlerin özellikle erken çocukluk eğitimi alanında bir tür “anne” ya da “teyze” figürü olarak tanımlandıklarını belirtmektedir. Bu tür benzetmelere dayalı hitap biçimleri, kadın öğretmenlerin sembolik olarak ikinci anne konumuna yerleştirilmesine zemin hazırlamakta, bu roller bağlamında öğretmenlere atfedilen şefkat, anlayış ve fedakârlık gibi nitelikler, onların toplum nezdinde belirli bir

duygusal işleve sahip kişiler olarak tanımlanmalarına yol açmaktadır (Karagözoğlu Kurra, 2024: 54; Yılmaz, 2015). Başka bir ifadeyle duygusal ve cinsiyetçi bir temelle şekillenen öğretmenlik mesleğinin sabır, çocuklarla başa çıkma ve etkililik gibi “kadınsı” özelliklerle ilişkilendirmiş; bu bakış açısı, kadın öğretmen kimliğini, uzmanlık gerektiren bir meslektten çok, anneliğin kamusal alandaki bir uzantısı olarak konumlandırmıştır (Souza ve Melo, 1997).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, kadının çalışma hayatında yer alması, öncelikle anne, eş ve ev kadınlık rollerini ne ölçüde yerine getirdiğiyle koşullandırılmaktadır. Başka bir deyişle, kadının öğretmen kimliğiyle kamusal alanda varlık bulması, annelik ya da ebeveynlik niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Nitekim Sayın Güran (2021: 27), kadınların çalışma yaşamına katılımının, özel alandaki rollerine hâle getirmeyecek biçimde koşullandırıldığını belirtmektedir. Buna göre, kadınların kamusal alandaki varlığı, ancak annelik, eşlik ve ev içi sorumluluklarını aksatmadan sürdürebildikleri sürece toplumsal olarak kabul görmektedir.

Kadın öğretmenlik kimliğine dair toplumsal kabuller her ne kadar farklı kültürlere özgü nüanslarla şekillenmiş olsa da genel anlamda toplumsal cinsiyet rollerinin evrensel bir düzlemde şekillendiği gözlemlenmektedir. Karagözoğlu Kurra’nın (2024) aktardığı çeşitli çalışmalarda, kadın öğretmenlerin daha ulaşılabilir, anlayışlı ve çocuklarla güçlü bağ kuran bireyler olarak algılandığı; bu nedenle öğretmenliğin birçok kültürde “doğal” bir kadın işi olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Özellikle İrlanda gibi ülkelerde erkeklerin öğretmenliği annelik rolüyle özdeşleştirdikleri ve bu nedenle tercih etmedikleri görülmektedir (Drudy, 2008; Lynch, 1994, akt. Karagözoğlu Kurra, 2024: 57).

Tüm bu kültürel ve toplumsal algılar bağlamında, kadın öğretmenlerin ebeveynlik deneyimine sahip olup olmamaları, yalnızca kişisel bir özellik değil; mesleki yeterlik, toplumsal kabul ve duygusal donanım açısından da değerlendirilen bir unsur hâline gelmektedir. Dolayısıyla ebeveynlik, kadın öğretmenler için yalnızca bir özel yaşam tercihi değil; toplumsal beklentiler doğrultusunda mesleki kimliklerini biçimlendiren önemli bir olgudur.

1.3.3.4. Kadın Öğretmenlerin Ebeveyn Olmama Durumunun Toplumsal ve Mesleki Yansımaları

Ebeveyn olmak, pek çok kültürde mutluluk veren ve kutlanan bir yaşam olayı olarak değerlendirilmektedir (Kluwer, 2010). Ebeveynlik, çok katmanlı yapısıyla bireyin yaşam döngüsü boyunca karşılaştığı en köklü değişim ve dönüşüm süreçlerinden biri olarak ele alınmaktadır. P. A. Cowan'ın (1991, akt. Cowan ve Cowan, 2003: 427) belirttiği üzere, bireyin yaşamındaki büyük geçişler; kimlik, toplumsal rol ve ilişkisel düzeylerde niteliksel yeniden yapılanmalar içerir. Bu açıdan bakıldığında, ebeveynlik sadece biyolojik bir olgu değil; bireyin psikososyal yapısıyla iç içe ilerleyen çok yönlü bir dönüşüm süreci olarak da düşünülebilir. Nitekim Cowan ve Cowan (2003), ebeveynliği sadece çocuk sahibi olma durumunun ötesinde, bireyin kimliğini ve ilişkilerini dönüştüren bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Toplumsal yapılar içerisinde özellikle kadınlar için ebeveynlik, “tamamlanmışlık”, “yeterlilik” ve “şefkat” gibi değerlerle özdeşleştirilmekte; bu durum kadın kimliğinin toplum nezdinde nasıl algılandığını da şekillendirmektedir. Annelik rolü, yalnızca biyolojik bir işlev olmanın ötesinde; kadına atfedilen duygusal emek, özveri ve sorumluluk beklentileriyle biçimlenen kültürel bir kimlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun ve Tekdemir, 2020). Bu anlayış, çocuğa dair her tür bakım ve ilgiyi “doğal” olarak kadına yüklemekte; annelik, kadın kimliğinin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmektedir. Geleneksel perspektifte de ebeveynlik, toplumsal değerler ve roller üzerinden anlam kazanmakta; bu bağlamda anne figürü, çocuğun biyolojik bakımından sorumlu, şefkatli ve fedakâr bir özne olarak konumlandırılmaktadır. Bu yapı, sanayi öncesi dönemlerdeki geniş aile sistemlerinde biçimlenen, cinsiyet temelli görev dağılımına dayanan ebeveynlik anlayışlarıyla da örtüşmektedir (Aries, 1962; Durmuş, 2020). Bu bağlamda, kadına yüklenen annelik rolü yalnızca çocuğa bakım vermekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda kadın kimliğinin toplumsal olarak tanımlanmasında merkezi bir unsur hâline gelmektedir.

Coşkun ve Tekdemir'in (2020) değerlendirmesine göre, Badinter (2011), kadınların “iyi anne” olarak kabul edilebilmesi için emzirme gibi doğal yöntemlerle çocuk bakımını üstlenmelerinin beklendiğini ve bu doğrultuda annelik ile kadınlık arasında bir tercih dayatıldığını savunmaktadır. Benzer şekilde Sever (2015) de kadın kimliğinin “anne

olmak ya da olmamak” ikilemi üzerinden toplumsal olarak şekillendirildiğine işaret etmektedir.

Bu çerçevede anneliğin, kadın kimliğinin şekillenmesinde tarih boyunca belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Kadın kimliğinin şekillenmesinde, feminist hareketlerin önemli etkisi olmuştur. Birinci dalga feminizm, kadınların siyasal ve hukuki haklarını savunurken, 1960’larda ortaya çıkan ikinci dalga feminizm, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini, ev içi rolleri, doğurganlık ve annelik gibi konuları sorgulayan bir yaklaşım geliştirmiştir (Özüdoğru, 2022). Buna göre ikinci dalga feminist hareketle birlikte, annelik olgusu toplumsal cinsiyet ekseninde sorgulanmaya başlanmış; radikal feminist kuramcılar, doğum ve emzirme gibi biyolojik işlevlerin ötesinde, annelik söyleminin toplumsal bir inşa olduğunu vurgulamışlardır. Çocuk bakımı, ev içi emek ve aile içi çocuk eğitimi gibi pratiklerin, kadına atfedilmiş doğal roller değil, toplumsal olarak kurgulanmış işler olduğu ileri sürülmektedir. Ataerkil sistemin bu işleri duygusal ve mitolojik bir bağlamda meşrulaştırarak kadın kimliğiyle özdeşleştirmesi, kadınları toplumsal yaşamın diğer alanlarında geri planda bırakmaktadır (Mermutlu ve Taş Çetin, 2023).

Toplumsal normların kadın kimliğiyle annelik arasında kurduğu bağlam, kadın öğretmenlik kimliği üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Kadın öğretmenlerden hem duygusal emek göstermeleri hem de birer “anne figürü” gibi davranmaları beklenmekte; bu beklentiler, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin sorgulanmasına yol açabilmektedir. Annelik ile öğretmenlik arasında kurulan bu örtük ilişki, ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin mesleki kimliklerini doğrudan etkileyen bir unsur hâline gelmektedir.

Çocuk sahibi olmayan kadınlar ise toplumun annelik üzerinden tanımladığı kadınlık anlayışına uymadıklarında, eksik ya da tamamlanmamış bireyler olarak görülme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu algı, öğretmenlik gibi çocuk odaklı mesleklerde daha da görünür hâle gelmekte; kadın öğretmenlerin empati, şefkat ve anlayış gibi nitelikleri, annelik deneyimiyle ölçülmektedir. Böyle bir ortamda, çocuk sahibi olmayan kadın öğretmenler yalnızca özel yaşamlarıyla değil, mesleki kimlikleriyle de sorgulanan ve dışlanan bir konuma itilebilmektedirler. Landeros’un (2010) da vurguladığı gibi, “iyi anne” ve “iyi öğretmen” tanımları birbirine içkin biçimde sunulmuş; çocuk sahibi

olmayan kadın öğretmenler bu çerçevede hem mesleki hem de duygusal anlamda eksik ya da yetersiz olarak algılanabilmektedir.

Öte yandan öğretmenlik mesleği, yalnızca çocuklarla çalışılan bir alan olmanın ötesinde; ev yaşantısının bir uzantısı gibi algılanmaktadır. Psikanalitik açıdan bu durum, Klein'ın bireyin içsel dünyası ile dış gerçeklik arasında kurduğu ilişkinin dinamiklerini temel alan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Öğretmen figürünün çocuklukta içselleştirilen “iyi nesne” ye karşılık gelmesi ise mesleğin kadınlık ve annelik rolleri ile nasıl iç içe geçtiğinin psikanalitik düzeyde de bir yansıması olarak kabul edilebilir. Öğretmenlik mesleği, erkek egemen meslek alanlarına kıyasla görece daha güvenli, izole, kontrollü ve toplumsal cinsiyet rollerine daha uygun görülen bir çalışma yaşamı sunmaktadır. Özellikle mesleğin belirli saatlerle sınırlı yapısı ve diğer mesleklere göre daha uzun süreli tatilleri, kadınlar açısından hem özel yaşamlarını daha rahat sürdürebilmeleri hem de toplumsal beklentileri karşılayabilmeleri açısından çoğunlukla idealize edilmektedir. Bu durum, kadınların öğretmenlik mesleğini yalnızca bir tercih olarak değil; aynı zamanda bir tür konfor alanı olarak da içselleştirmelerine neden olabilmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri gereğince kadına ve kadın öğretmenlere yüklenen tüm bu anlamlar, özellikle kadın emeğinin yalnızca fiziksel ve duygusal bakım emeğiyle sınırlanması öğretmenlik gibi mesleklerde profesyonelliğin önünde durmaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin sadece profesyonel yaşamını değil kendilik algılarını da olumsuz yönde etkileyen bir durumdur.

Nitekim öğretmenlik meslek kimliği, bireyin yalnızca mesleki görevlerini değil, aynı zamanda kendini toplumda nasıl konumlandığını da içeren çok katmanlı bir yapıdır. Hanna, Oostdam, Severien ve Zijlstra'a (2020) göre, öğretmen kimliği, öğretmenin rolüne atfedilen toplumsal anlamların bir araya gelerek oluşturduğu bütüncül bir çerçeveye dayanır. Bu çerçevede yer alan toplumsal inançlar ve tutumlar, öğretmenin mesleki davranışlarını, düşünce biçimini ve duygusal yönelimlerini şekillendiren temel psikolojik yapılarıdır. Benzer şekilde, Beauchamp ve Thomas'a (2009) göre öğretmenlerin meslek kimliği, hem bireyin kendini nasıl tanımladığına hem de başkaları tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak şekillenmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenin mesleki kimlik gelişimi, profesyonel bağlamdan uzaklaşarak bireysel tercih, yönelim ve özerkliğin gerisinde kalabilmektedir (Mason ve Chik, 2020).

Kadın öğretmen kimliği ile ebeveynlik rollerinin bu denli iç içe geçmiş olması, öğretmenliğin yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda kadınlıkla ilişkili toplumsal rollerin görünür kılındığı bir alan hâline gelmesine neden olmaktadır. Bu çerçevede, ebeveyn olma ya da olmama durumu kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, yeterlik ve özerklik algılarını, toplumsal kabul, aidiyet, dışlanma gibi ilişkili olmaya dair deneyimlerini şekillendiren önemli bir unsur hâline gelmektedir.

1.4. Mesleki Motivasyon

1.4.1. Motivasyonun Tanımı, Temel Özellikleri ve Mesleki Boyutu

Motivasyon, sosyal bilimler alanında ve özellikle psikoloji ile eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulmuş temel kavramlardan biridir. En genel anlamıyla “harekete geçme” ya da “hareket etme” olarak tanımlanan motivasyon, popüler kültürde de yaygın biçimde yer bulsa da psikoloji alanında çok daha derinlikli ve katmanlı bir yapıyı ifade etmektedir. Bireyin davranışlarının ardındaki itici güçleri anlamaya yönelik farklı kuramsal çerçeveler sunan motivasyon, tek bir tanıma indirgenemeyecek ölçüde çok boyutlu bir kavramdır. Bu yönüyle motivasyon, özellikle psikoloji ve eğitim alanlarında geliştirilen kuramsal yaklaşımlar açısından temel bir referans noktası oluşturmaktadır.

Guay ve diğerlerine (2010) göre motivasyon, bireyin davranışlarının altında yatan nedenlere dayanan bir yapı olarak tanımlanırken; Reeve (2005) motivasyonu, bireyin davranışlarını başlatan, yönlendiren ve sürdüren, aynı zamanda bu davranışlara enerji ve yön kazandıran bir süreç olarak ele almaktadır. Benzer şekilde Schunk, Meece ve Pintrich (2014), motivasyonu bireyin hedefe yönelik faaliyetlerini başlatan ve sürdüren süreçler bütünü olarak değerlendirmekte ve bu süreçlerin bireyin içsel kaynaklarıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Ulusal alan yazında Keser (2006), motivasyonu bireyin belirli bir hedefe içten gelen güdülerle yöneldiği dinamik bir davranış örüntüsü olarak tanımlarken; Zeynel (2014: 12) bu kavramı, bireyde içsel ya da dışsal olarak ortaya çıkan güdü, gereksinim ve istekler sonucunda, bireyi ulaşmak istediği amaca yönelten ve gereksinimlerinin doyurulması doğrultusunda çaba göstermesini sağlayan kapsamlı bir psikolojik süreç olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan hareketle motivasyonun, ağırlıklı olarak bireyin içsel kaynaklarından beslenen bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir. Isen ve Reeve (2005: 298), içsel motivasyonu, bireyin bir göreve yalnızca kendisi için—ilgi duyduğu ve/veya zevk aldığı için—katılım sağlama güdüsü olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Ryan ve Deci'ye (2000) göre içsel motivasyon, bireyin bir etkinliği herhangi bir dışsal ödül beklentisi olmaksızın, yalnızca etkinliğin doğasında bulunan haz ve doyum duygusu nedeniyle gerçekleştirmesini ifade etmektedir.

Bununla birlikte motivasyon, yalnızca içsel güdülerle açıklanabilecek bir yapı değildir. Dışsal pekiştireçler, çevresel koşullar ve sosyal beklentiler de bireyin davranışlarını yönlendiren önemli etmenler arasında yer almaktadır (Reeve, 2018; Schunk vd., 2014). Ryan ve Deci'nin (2000) dışsal motivasyon olarak adlandırdığı bu süreç, bireyin bir etkinliği doğrudan etkinliğin kendisinden haz aldığı için değil; etkinlik aracılığıyla elde edilecek ödül, sosyal onay ya da cezadan kaçınma gibi dışsal sonuçlar nedeniyle gerçekleştirmesini kapsamaktadır.

İçsel ve dışsal motivasyonun bireylerin davranışlarını yönlendirmedeki rolü, özellikle çalışma yaşamında daha belirgin hâle gelmektedir. Bu çerçevede, bireyin mesleki yaşamında sergilediği tutum ve davranışları yönlendiren güdüsel süreçler, mesleki motivasyon kavramı ile ilişkilendirilmekte; bu kavram, çalışanların işe karşı tutumlarını, işlerine olan bağlılıklarını ve mesleki doyum düzeylerini etkileyen önemli bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Ertürk, 2016). Bu yaklaşımlar, mesleki motivasyonun yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda örgütsel bağlamın sunduğu koşullar ve düzenlemelerle birlikte şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda mesleki motivasyon, bireyin yaptığı işe yüklediği anlam ile örgütsel koşulların karşılıklı etkileşimi içinde ortaya çıkan dinamik bir yapı olarak değerlendirilebilir.

Bireyin yaptığı işi anlamlı bulması, mesleki yeterliğini gerçekleştirme arzusu ve mesleki rollerini sürdürme isteği gibi içsel faktörlerin yanı sıra ücret, takdir, iş güvencesi gibi dışsal unsurlar da mesleki motivasyonun oluşumunda etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma yaşamında, özellikle örgüt içi dinamikleri anlamada önemli bir yere sahip olan mesleki motivasyon kavramı, akademik kurumlarda da irdelenmesi gereken çok boyutlu bir olgudur (Zeynel ve Çarıkçı, 2017).

1.4.2. Mesleki Motivasyonun Kuramsal Temelleri ve Bileşenleri

Bireylerin davranışlarını başlatma, yönlendirme ve sürdürme süreçlerinde belirleyici bir rol oynayan motivasyon, mesleki yaşamın sürekliliği açısından da önemli bir işleve sahiptir. Motivasyon sadece bireysel değil, bağlamsal düzeyde, toplumsal ve sosyo-kültürel eğilimlerle de değerlendirilmektedir (Ertürk, 2016). Dolayısıyla, motivasyonun yalnızca bireysel güdülerle açıklanmayacak bu çok katmanlı yapısı, iş yaşamında bireyin tutum ve davranışlarını etkileyen, hem içsel hem de dışsal etkenlerle şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu yönüyle motivasyon, bireyin mesleğini sürdürme isteğinden mesleki doyumuna, aidiyet duygusundan kendini gerçekleştirmeye kadar geniş bir alana uzanmaktadır.

Mesleki motivasyonu derinlemesine anlamak ve açıklamak amacıyla, bireyin güdüsel yapısını merkeze alan çeşitli kuramsal modeller geliştirilmiştir. Literatürde bu kuramlar, genel olarak içerik (kapsam) ve süreç kuramları olmak üzere iki temel başlık altında ele alınmaktadır. İçerik kuramları, bireyi motive eden ihtiyaç ve güdülere odaklanırken; süreç kuramları, bireyin nasıl motive edildiğini ve bu sürecin hangi mekanizmalar üzerinden işlediğini açıklamaya çalışmaktadır (Bayrakçı, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021).

1.4.2.1. İçerik Kuramları

Genel olarak bireyin neyle güdülendiğini ve bu güdülerin nasıl işlediğini açıklamaya çalışan içerik (kapsam/gereksinim) kuramları, bireylerin davranışlarının ardındaki temel psikolojik unsurlardan biri olan ihtiyaçlara odaklanmaktadır (Mullins, 2002, akt. Topaloğlu, 2008: 1; Tosi vd., 1990).

Bu bağlamda, söz konusu ihtiyaç temelli yaklaşımların en bilinen ve temel örneklerinden biri kuşkusuz Maslow'un kuramıdır.

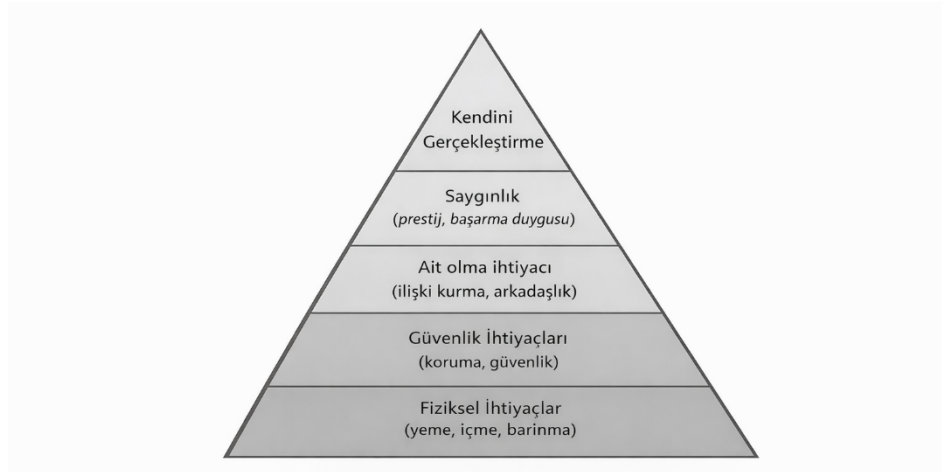
1.4.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Bireysel ihtiyaçların önemli bir güdüleme aracı olduğunu öne süren Maslow (1970), ihtiyaçların karşılanması ile bireylerin harekete geçme davranışları arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Maslow, bu kuramsal yaklaşımını ilk kez 1943 yılında yayımladığı A Theory of Human Motivation başlıklı makalesinde ortaya koymuş; ardından 1970 yılında

yayımlanan *Motivation and Personality* adlı eserinde kuramını daha sistematik bir biçimde ele almıştır (Şengöz, 2020: 38).

Bu yaklaşıma göre bireyler, ihtiyaçlarını karşılamak üzere eyleme geçmekte; ihtiyaçların doyuma ulaştığı noktada ise güdülenme sona ermektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Modern motivasyon kuramlarının inşasında en güçlü referans noktalarından biri olarak kabul edilen Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, eğitim, psikoloji, akademik ve mesleki yaşam bağlamlarında bireylerin süregiden motivasyonel süreçlerinin açıklanmasında temel bir kuramsal dayanak sunmaktadır (Şengöz, 2022).

Robbins ve Judge'a (2013) göre Maslow'un beş basamaklı hiyerarşik yapısı; bireyin motivasyonel ihtiyaçlarını fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, aidiyet ve sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere alt düzeyden üst düzeye doğru sıralayan içerik kuramlarından biridir.



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi

Kaynak: Çoban'dan (2021: 113) yararlanılarak yeniden çizilmiştir.

1.4.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Motivasyonu yalnızca ihtiyaçlar üzerinden değil iş ortamındaki farklı değişkenler çerçevesinde açıklamaya çalışan bir diğer önemli içerik kuramı yaklaşımı, Herzberg tarafından 1959 yılında geliştirilen Çift Faktör Kuramı'dır. Motivasyon-Hijyen Kuramı ya da İki Faktör Kuramı olarak da bilinen bu yaklaşım çalışma yaşamında iş doyumunu referans almaktadır (Drafke-Kossen, 1997: 281). Herzberg, iş tatminini ya da iş

doyumunu belirleyen unsurları motivasyonel ve hijyen faktörleri olarak iki grupta değerlendirmektedir.

Tablo 2. Herzberg’in Çift Faktör Kuramına Göre Motivasyonel ve Hijyen Faktörleri

Motivasyonel Faktörler	Hijyen Faktörleri
Başarı	Şirket politikası ve yönetimi
Takdir edilme	Denetim
İşin kendisi	Ücret
Sorumluluk	Çalışma koşulları
İlerleme (terfi)	İş güvencesi
Kişisel gelişim ve büyüme fırsatları	Kişilerarası ilişkiler (yönetici, iş arkadaşları vb.)

Kaynak: Mullins (2005: 508).

Herzberg, Mausner ve Snyderman (1993) yürüttüğü araştırmalarda, bireylerin iş yaşamında tatmin yaşamasına neden olan unsurların genellikle işin içeriğiyle (örneğin başarı, sorumluluk, gelişim) ilgili olduğu, buna karşın tatminsizlik yaratan unsurların ise işin çevresel koşullarıyla (örneğin maaş, iş güvencesi, denetim) ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, iş tatmini ile iş tatminsizliğinin aynı düzlemde ele alınamayacağını ve farklı dinamikler tarafından belirlendiğini ortaya koymuştur. Nitekim Herzberg, uygun çalışma koşullarının tatminsizliği azaltabileceğini ancak gerçek tatminin bireyin yaptığı işin içeriğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Herzberg vd., 1993).

1.4.2.1.3. McClelland’ın Başarı İhtiyacı Teorisi

Maslow’un hiyerarşik ihtiyaç modeli ve Herzberg’in çift faktör teorisinden farklı olarak öne çıkan bir diğer yaklaşım, McClelland’ın Başarı İhtiyacı Teorisi’dir. Kuramın temelleri ilk olarak Murray (1938) tarafından atılmış, McClelland (1961) tarafından sistematik hale getirilmiş ve Atkinson (1958) ile diğer araştırmacılar tarafından desteklenmiştir.

McClelland ve arkadaşları, insan güdülerini başarı, güç ve ilişki kurma olmak üzere üç temel motif altında tanımlamışlardır (McClelland, Atkinson, Clark ve Lowell, 1953). Bu yaklaşım, 1961’de yayımlanan *The Achieving Society* adlı çalışmada kuramsal bir çerçeveye oturtulmuş; 1988’deki *Human Motivation* adlı eserinde ise daha bütüncül biçimde ele alınmıştır. McClelland, bu güdülerini başarı ihtiyacı (nAch), güç ihtiyacı (nPow) ve ilişki kurma ihtiyacı (nAff) olarak kavramsallaştırmıştır.

Ladikli ve Arslan’a (2023) göre, yaşam boyunca öğrenilen bu güdüler bireyin kişilik yapılanması üzerinde kalıcı bir etki yaratmaktadır. Özellikle yüksek başarı ihtiyacına sahip bireyler, ulaşılması güç hedefler belirlemekte ve performans dayalı görevlere yönelmektedir (Moore, Grabsch ve Rotter, 2010). Bu doğrultuda başarı ihtiyacının, başarıdan sağlanan içsel tatmin ile pozitif bir ilişki içinde olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 3. McClelland’ın Edinilmiş İhtiyaçlar Teorisine Göre Temel Güdü Türleri

Güdü Türü	Tanımı	Davranışsal Özellikler
Başarı İhtiyacı (nAch)	Bireyin belirli bir mükemmellik standardına ulaşma arzusu; başarıyı içsel bir doyum aracı olarak görme	Zorlayıcı ama ulaşılabilir hedefler koyma, hesaplanmış risk alma, bireysel geri bildirim isteği, performans odaklılık
Bağlılık İhtiyacı (nAff)	Başkalarıyla olumlu, sıcak ve çatışmasız ilişkiler kurma ve sürdürme isteği	Grup içinde çalışmayı tercih etme, sosyal kabul arayışı, çatışmadan kaçınma, aidiyet ihtiyacı
Güç İhtiyacı (nPow)	Başkaları üzerinde etki yaratma, yönlendirme ve kontrol arzusu	Liderlik eğilimi, otorite kurma isteği, statü ve rekabete duyarlılık, karar süreçlerinde yer alma

Kaynak: McClelland (1961); Ladikli ve Arslan (2023); Daft (2008); Moore vd. (2010). Bu tablo, ilgili kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda yazar tarafından sentezlenerek oluşturulmuştur.

1.4.2.1.4. Alderfer’in ERG (Existence–Relatedness–Growth) Kuramı

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin üç ana bileşeninin Alderfer tarafından yeniden çerçevelenmesiyle geliştirilen ERG Kuramı, literatürde insan davranışının ardındaki içsel etmenleri açıklamaya yönelik dört içerik yaklaşımından biri olarak anılmaktadır. ERG Kuramı’nda ihtiyaçlar Existence (var olma), Relatedness (ilişkililik) ve Growth (gelişim) olarak sınıflandırılır. Maslow’dan farklı olarak model, ihtiyaçların katı bir hiyerarşi izlemediğini; aynı düzlemde eşzamanlı olarak deneyimlenebileceğini ve karşılanmayan üst düzey gereksinimlerin alt düzey gereksinimlere gerilemeyi tetikleyebileceğini (frustration–regression) öne sürer. Başka bir deyişle, Maslow’un modelinde karşılanmayan üst düzey ihtiyaç, bireyin bir sonraki basamağa ilerlemesini engellerken; ERG Kuramı’nda bu durum alt düzey gereksinimlere geri dönüş (frustration–regression) yol açabilir (Alderfer, 1969; Caulton, 2012; Maslow, 1943).

Tüm bu kuramsal yaklaşımların ışığında, içerik kuramlarının ortak noktası motivasyonun temelinde bireylerin hangi gereksinimlerinin yattığını açıklamaya odaklanmalarıdır. Bir sonraki bölümde ele alınacak süreç kuramları ise bu gereksinimlerin bireylerin davranışlarına ve karar süreçlerine nasıl dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

1.4.2.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramlarının odağı, bireylerin ne tür amaçlarla ve nasıl motive edildiklerinin açıklanmasıdır. İçsel faktörleri dışlamamakla birlikte, bu kuramlar daha çok bireyin çevresel koşullar ve dışsal etkenlerle etkileşimi üzerinden motivasyon süreçlerini ele almaktadır. Bu bağlamda beklenti, eşitlik, hedef belirleme ve davranışçı pekiştirme gibi yaklaşımlar süreç kuramlarının başlıca örneklerini oluşturmaktadır (Bayrakçı vd., 2021).

1.4.2.2.1. Beklenti Kuramı (Vroom, 1964)

Çalışma yaşamında bireylerin üretkenlik ve performans kapasitelerine odaklanan Beklenti Kuramı, ilk kez Victor Vroom tarafından 1964 yılında geliştirilmiştir. Kuram, adından da anlaşılacağı üzere bireylerin performansları ile elde edecekleri sonuçlara ilişkin beklentileri üzerine temellendirilmiştir (Lawler, 1973). Vroom'a göre birey, çabasının istenen bir sonucu doğuracağına ilişkin beklentisi ve bu sonuca yüklediği çabacılık doğrultusunda motive olur. Porter ve Lawler (1968), Vroom'un Beklenti Kuramı'nı genişleterek bireyin güdülenme düzeyini etkileyen dört ana faktör tanımlamıştır. Buna göre bireyin beklenen performansı gösterebilmesi için öncelikle uygun koşulların ve yeterli imkânların sağlanması gerekir. Ayrıca, bireyin görevini etkili biçimde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olması önemlidir. Üçüncü faktör, bireyin çabasının sonucu olarak ne elde edeceğine dair beklentisini kapsar. Son olarak birey, elde edeceği sonucun harcadığı çabaya değdiğine inanması durumunda daha yüksek motivasyon göstermektedir. Bu dört unsurun bir araya gelmesinin bireyin beklenen performansı sergileme olasılığını artırdığı belirtilmektedir (Johnson, 2008, akt. Saraç Durgun ve Kırmızı, 2011).

1.4.2.2.2. Eşitlik Kuramı (Adams, 1965)

Adams'ın (1965) iş motivasyonuna ilişkin girdiler ve çıktılar üzerinden ortaya koyduğu bu model, örgütsel davranış ve eğitim psikolojisi alanlarında geçerliliğini korumaktadır. Model, bireyin çabasıyla elde ettiği sonuçlar arasındaki adalet algısının motivasyon üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle birey, kendi çabasıyla elde ettiği sonuçları başkalarının koşullarıyla karşılaştırarak adalet algısını biçimlendirir.

Algılanan bir eşitsizlik durumunda birey, motivasyonunu yeniden dengelemek için ya çabasını azaltmakta ya da sonuçları yeniden yorumlamaktadır.

Güncel araştırmalar da bireylerin sosyal karşılaştırmalar yoluyla adalet algılarını değerlendirdiklerini ve bu algının yalnızca dışsal ödüllerle değil, öznel anlam ve içsel tatminle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Bandhu vd., 2024). Bu yönüyle Eşitlik Kuramı, modern yaklaşımlarda özerklik ve içsel güdülenme gibi unsurlarla birlikte ele alınabilecek bir kavramsal zemin sunmaktadır.

1.4.2.2.3. Hedef Belirleme Kuramı (Locke, 1968)

İlk olarak Locke (1968) tarafından ortaya konulan Hedef Belirleme Kuramı, daha sonra Latham tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin motivasyonlarının büyük ölçüde belirledikleri hedeflerin niteliğine bağlı olduğunu öne süren kurama göre açık, ulaşılabilir ve zorlayıcı hedefler, bireyin çabasını artırmakta ve performansını güçlendirmektedir. Hedefler aynı zamanda bireye, davranışlarını yönlendirmede bir standart ve yön duygusu kazandırmaktadır. Belirsiz veya genel ifadelerle tanımlanan hedefler ise motivasyonu zayıflatmakta ve performansın sürekliliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Bireyin performansını değerlendirmesi, hedefi doğrultusundaki çabasını sorgulayıp öz eleştiri geliştirmesi ve buna uygun düzenlemeler yapması, geri bildirim sürecinin önemli bir parçasıdır. Buna göre, bireyin içsel tatmini hedefe ulaşma sürecinde elde ettiği ilerleme ile ilintilidir; bu da iş doyumunu ve motivasyonun devamlılığını güçlendirir. Nitekim yapılan araştırmalar, belirli ve zorlayıcı hedeflerin bireylerin görev performansını artırdığını, genel ve kolay hedeflerin ise daha düşük motivasyonla sonuçlandığını ortaya koymuştur (Ladikli ve Arslan, 2023; Locke ve Latham, 2013). Bu yönüyle Hedef Belirleme Kuramı, bireyin içsel güdülenme süreçlerini çağdaş yaklaşımlarla da destekleyen bir yapı sunmaktadır.

1.4.2.2.4. Pekiştirme Kuramı (Skinner, 1953)

Davranışçı ekolün en önemli temsilcilerinden Skinner, insan davranışlarını çevresel koşullar ve bu koşulların doğurduğu sonuçlar üzerinden açıklamıştır. Skinner'ın "edimsel koşullanma" olarak adlandırdığı bu süreçte, davranışların sıklığı ve/veya yoğunluğu organizmanın çevresiyle kurduğu etkileşim ve davranışlarının sonucu ile doğru

orantılıdır. Türkçapar ve Sargın'a (2012) göre bu yaklaşım, bireyin içsel süreçlerinden çok davranışların gözlemlenebilir etkilerine odaklanarak dışsal etkenlerin belirleyici rolünü vurgular. Cüceloğlu (1994) da benzer biçimde, davranışın çevresel etkileşimler aracılığıyla öğrenilip şekillendiğini ve bu sürecin bireyin deneyimleriyle evrildiğini ifade etmektedir.

Skinner'a (1953) göre, ödül ve ceza mekanizmaları davranışın sıklığını belirleyen temel unsurlardır. Olumlu pekiştirme davranışın tekrarlanma olasılığını artırırken, cezalandırıcı sonuçlar bu olasılığı azaltmaktadır. Bu yaklaşım, insan davranışlarını büyük ölçüde çevresel koşullar ve gözlemlenebilir sonuçlar üzerinden açıklayan davranışçı ekolün temel varsayımlarını yansıtmaktadır.

Ancak 20. yüzyılın ortalarından itibaren, bireyin davranışlarını yalnızca dışsal uyarıcılara indirgemek yerine, bilişsel ve içsel süreçleri de dikkate alan daha bütüncül yaklaşımlar geliştirilmiştir (Schunk vd., 2014). Bu kuramsal yönelim, motivasyonun çok boyutlu doğasına vurgu yapan çağdaş kuramların ortaya çıkmasına zemin hazırlamış; bu bağlamda Öz-Belirleme Kuramı, bireyin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını merkeze alarak motivasyona kapsamlı bir açıklama sunmuştur.

1.4.3. Öz-Belirleme Kuramı

İnsan davranışlarının yalnızca dışsal ödül ve sonuçlara verilen tepkilerden ibaret olmadığını; aksine bireyin doğuştan getirdiği gelişimsel eğilimler doğrultusunda şekillendiğini öne süren Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK), motivasyonun niteliğine odaklanan bütüncül bir makro kuramdır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2017). Kuram, motivasyonu açıklamada klasik yaklaşımlardan farklı bir bakış açısı benimsemektedir. Maslow'un (1943) hiyerarşik ihtiyaçlar modeli ya da McClelland'ın (1965) öğrenilmiş ihtiyaçlar yaklaşımının aksine, ÖBK ihtiyaçları doğuştan gelen ve bireyin sağlıklı işlevselliği için evrensel öneme sahip temel eğilimler olarak ele almaktadır. Bu yönüyle kuram, motivasyonu yalnızca dışsal ödüller ya da sosyal öğrenme süreçleriyle açıklamak yerine, bireyin doğasında yer alan içsel yönelimlerin belirleyici rolünü vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens ve Lens, 2010: 982).

ÖBK, Piaget'nin gelişim kuramında da görüldüğü üzere organizmacı bir bakış açısına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda birey, çevresel uyaranlara edilgen biçimde tepki veren bir varlık olarak değil; doğası gereği etkin, merak eden ve bütünleşmeye yönelen bir özne olarak ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2013: 19; Ryan ve Deci, 2000b: 56). Buna göre insan, doğumdan itibaren öğrenmeye ve çevresiyle etkileşime geçmeye içsel olarak eğilimlidir. Bireyin doğuştan getirdiği bu güdülenme, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimin temelini oluşturmaktadır.

Kuramın merkezinde yer alan öz-belirlenmiş davranış, bireyin kendi değerleri ve içsel yönelimleriyle uyumlu biçimde, dışsal baskı hissetmeden gerçekleştirdiği eylemleri ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Buna karşılık, yoğun dışsal baskılar altında sürdürülen davranışlarda motivasyonun niteliği zayıflayabilmekte; bu durum performansın ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilmektedir (Ryan ve Deci, 2000, 2017).

ÖBK, motivasyonu bireyin içsel eğilimleri ile içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkileşimi bağlamında ele almaktadır. Bu etkileşim sürecinde bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi, motivasyonun sürdürülmesi, öğrenmenin derinleşmesi ve psikolojik iyi oluşun sağlanması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Ryan ve Deci, 2000; 2017; Deci ve Ryan, 2013). Kurama göre bu üç temel psikolojik ihtiyaç; bireyin kendi seçimleri doğrultusunda hareket edebilmesini ifade eden özerklik, çevresi üzerinde etkili olma ve başarı duygusunu içeren yeterlik ile diğer insanlarla bağ kurma ve aidiyet hissetme gereksinimini tanımlayan ilişkili olma başlıkları altında açıklanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000). Bu ihtiyaçların doyumu motivasyonun niteliğini güçlendirirken; engellenmesi motivasyon kaybı ve olumsuz duygusal yaşantılara yol açabilmektedir (Niemic ve Ryan, 2009).

Bu araştırmada ÖBK bütüncül bir kuramsal çerçeve olarak ele alınmakla birlikte, analitik odak Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumu bağlamında değerlendirilmiştir.

1.4.3.1. Öz-Belirleme Kuramının Tarihsel Gelişimi

ÖBK, tarihsel gelişimi boyunca yalnızca tekil bir kuramsal önerme olarak değil, farklı motivasyonel süreçleri açıklayan birden fazla alt kuramsal bileşenin bütünleşmesiyle yapılandırılmıştır. Bu bütüncül yapı, motivasyon, duygu ve kişilik gelişimini sosyal bağlam içerisinde ele alan kapsamlı bir makro kuram olarak ÖBK'nin kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Kuramın temelleri, Edward L. Deci'nin 1970'li yılların başında içsel motivasyon üzerine yürüttüğü deneysel çalışmalara dayanmaktadır. Bu çalışmalarda, bireylerin ilgi duydukları bir görevi para ödülü karşılığında sürdürmelerinin, ödül ortadan kalktığında içsel motivasyonlarında azalmaya yol açtığı ortaya konmuştur (Deci, 1971). Elde edilen bu bulgu, motivasyonun yalnızca davranışı başlatan bir mekanizma olarak ele alınmasının yetersiz olduğunu göstermiş; motivasyonun niteliğinin ve sürekliliğinin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmiştir. Böylece insan motivasyonunun yalnızca dışsal pekiştireçlerle değil, bireyin içsel kaynak ve eğilimleriyle de şekillendiği görüşü güç kazanmış ve bu yaklaşım alan yazında önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur.

1980'li yılların ortasında Deci, Richard M. Ryan ile birlikte bu bulguları bütüncül bir kuramsal yapı altında birleştirmiş ve Öz-Belirleme Kuramı'nın sistematik çerçevesi 1985 yılında yayımlanmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Bu dönem, ÖBK'nin motivasyonun niceliğinden ziyade niteliğine odaklanan özgün bir kuram olarak şekillenmesinde belirleyici olmuştur. İzleyen yıllarda kuram, yeni araştırma bulgularının kuramsal yapıya entegre edilmesiyle birlikte kapsamını genişletmiş ve gelişimini sürdürmüştür (Deci ve Ryan, 2000).

Kuramın bu gelişim süreci, “bir yapbozun tamamlanması” metaforu ile açıklanmaktadır (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010). Bu metafor, ÖBK'yi oluşturan farklı bileşenlerin zaman içerisinde birbirini tamamlayarak bütüncül bir yapı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda ÖBK'nin kuramsal çerçevesi; Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory – CET), Organizmik Bütünleşme Teorisi (Organismic Integration Theory – OIT), Nedensel Yönelimler Teorisi (Causality Orientations Theory – COT) ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi (Basic Psychological Needs Theory – BPNT) olmak üzere dört mini teorinin bir araya gelmesiyle yapılandırılmıştır. Kuramın ilerleyen dönemlerinde bireylerin hedef yönelimleri ile

sosyal ilişkilerdeki ihtiyaç doyumuna odaklanan Hedef İçeriği Teorisi ve İlişkisel Motivasyon Teorisi de kuramsal yapıya eklenmiş, böylece ÖBK günümüzde altı mini teori üzerinden açıklanır hâle gelmiştir (Ryan ve Deci, 2017: 21–22).

Bu mini teoriler, motivasyonu temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ekseninde çok boyutlu biçimde ele alarak, ÖBK'nin açıklayıcılığını ve kuramsal kapsamını güçlendirmiştir.

1.4.3.2. Öz-Belirleme Kuramının Alt Kuramsal Bileşenleri (Mini Teoriler)

ÖBK, bireyin motivasyonel işleyişini tek boyutlu bir yapı üzerinden değil, farklı psikolojik süreçleri açıklayan birden fazla alt kuramsal bileşenin bütünleşmesiyle ele almaktadır. Bu alt bileşenler, motivasyonun ortaya çıkışı, sürdürülmesi ve içselleştirilmesi süreçlerini farklı düzlemlerde açıklayarak kuramın kapsamını ve açıklayıcılığını güçlendirmektedir. Bu bölümde, ÖBK'nin kuramsal yapısını oluşturan temel mini teoriler sırasıyla ele alınarak, her birinin motivasyonel süreçlere katkısı özetlenmektedir.

1.4.3.2.1. Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory – CET)

Bilişsel Değerlendirme Teorisi (CET), bireyin doğuştan getirdiği içsel motivasyonun ödül, geri bildirim ve kontrol gibi sosyal-çevresel faktörlerle nasıl etkileşime girdiğini açıklayan ve ÖBK'nin ilk mini teorisini oluşturan kuramsal yaklaşımdır (Deci, 1975; Deci ve Ryan, 1985). CET'e göre içsel motivasyon, bireyin etkinlikleri merak, ilgi ve gönüllülük duygusuyla gerçekleştirmesiyle ortaya çıkmakta; bu motivasyonun sürdürülebilirliği ise bireyin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının desteklenmesine bağlı olmaktadır (Ryan ve Patrick, 2009).

Teoriye göre sosyal çevrede yer alan ödül, tehdit, değerlendirme ve aşırı denetim içeren uygulamalar bireyin davranış üzerindeki kontrol algısını artırarak içsel motivasyonu zayıflatabilmektedir. Buna karşılık, bilgilendirici ve destekleyici geri bildirimler bireyin yeterlik algısını güçlendirmekte ve içsel motivasyonu desteklemektedir (Bhavsar vd., 2020). Bu bağlamda CET, çevresel koşulların bireyin davranış üzerindeki öz-belirlenmişlik düzeyini artırabileceğini ya da azaltabileceğini vurgulamaktadır.

CET'in temel katkısı, içsel motivasyonun yalnızca bireysel eğilimlerin bir ürünü olmadığını; aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin psikolojik ihtiyaçları destekleyici ya da sınırlayıcı özelliklerinden doğrudan etkilendiğini ortaya koymasındır. Dolayısıyla teori, motivasyonun niteliği ve sürekliliği açısından bireyin özerkliğini destekleyen ve yeterlik duygusunu güçlendiren sosyal koşulların belirleyici rolüne dikkat çekmektedir.

1.4.3.2.2. Organizmik Bütünleşme Teorisi (Organismic Integration Theory – OIT)

Organismik-diyalektik bakış açısına göre insan, doğası gereği etkin, gelişime açık ve bütünleşmeye yönelimli bir varlıktır. Birey; ilgi çekici etkinliklere katılma, yeterlik sergileme ve sosyal bağlar kurma yönünde doğal bir eğilim taşımaktadır. Bu eğilimlerin sürdürülebilmesi ise özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçların desteklendiği sosyal çevresel koşullara bağlıdır (Deci ve Ryan, 2000). Aşırı kontrol, baskı ya da reddedilme içeren bağlamlar bu ihtiyaçların doyumunu engelleyerek bütünleşme sürecinin zayıflamasına ve uyumsuz davranış örüntülerinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi, bireyin motivasyonu ve psikolojik iyi oluşu açısından belirleyici bir rol oynamaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2002). ÖBK'nin bu yaklaşımının, aynı zamanda kişilik gelişimi ve benlik bütünlüğü üzerinde de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Sheldon ve Prentice, 2019: 5).

OIT, bireylerin başlangıçta dışsal nedenlerle sürdürdükleri davranışların, temel psikolojik ihtiyaçlar desteklendiğinde zamanla benimsenerek içselleştirilebileceğini ileri sürmektedir. İçselleştirme düzeyi arttıkça davranış, birey tarafından daha gönüllü ve öz-belirlenmiş biçimde düzenlenmekte; buna karşılık ihtiyaçların desteklenmediği bağlamlarda davranış düzenlemesi daha çok kontrol odaklı kalmaktadır (Ryan ve Deci, 2002: 14–15). Bu yönüyle OIT, insan davranışlarının ardındaki güdülerini yalnızca dışsal süreçlerle açıklamanın ötesine geçerek, içsel süreçleri de dikkate almakta ve motivasyonu bir süreklilik düzlemi içerisinde ele almaktadır. Böylece bireylerin çevreleriyle kurdukları ilişkiler bağlamında gelişen özerklik, içselleştirme ve diğer psikolojik dinamiklerin daha bütüncül biçimde açıklanması mümkün olmaktadır.

1.4.3.2.3. Nedensel Yönelimler Teorisi (Causality Orientations Theory – COT)

OIT, dışsal motivasyonel süreçlerin nasıl içselleştirilebildiğine ve bu süreçte hangi bağlamsal etkenlerin belirleyici olduğuna odaklanırken; Nedensel Yönelimler Teorisi (COT), bu süreci bireyler arası kişilik farklılıkları üzerinden açıklamaktadır. Deci ve Ryan’a (1985: 149–150) göre bireyler, davranışlarını düzenleme biçimlerinde farklı eğilimler sergilemekte; bazı bireyler içsel değerler ve kişisel kaynaklar doğrultusunda hareket ederken, bazıları davranışlarını daha çok dışsal beklentiler ve ödül–ceza mekanizmalarına göre yönlendirmektedir. Bu yönüyle COT, davranışın açıklanmasında yalnızca durumsal koşulları değil, kişilik temelli yönelimleri de dikkate alan bir çerçeveye sunmaktadır.

COT kapsamında bireylerin motivasyonel yönelimleri, özerklik yönelimi, kontrol yönelimi ve a-motivasyonel yönelim olmak üzere üç temel eğilim üzerinden ele alınmaktadır. Özerklik yönelimine sahip bireyler, davranışlarını kendi içsel değerleri, ilgileri ve hedefleriyle bütünleştirerek düzenlemekte; karar alma ve eyleme geçme süreçlerinde kendilerini özgür ve öz-belirlenmiş hissetmektedirler. Bu bireyler, davranışlarının kaynağını içsel nedenlere atfetme eğilimindedir ve çevresel talepleri kendi değer sistemleriyle uyumlu hâle getirebildiklerinde yüksek düzeyde motivasyon sergileyebilmektedirler (Deci ve Ryan, 1985).

Kontrol yönelimi ise bireyin davranışlarını daha çok dışsal beklentiler, ödüller, değerlendirmeler ya da içselleştirilmiş baskılar doğrultusunda düzenlemesiyle ilişkilidir. Bu yönetime sahip bireyler, performans ve başarıyı önemli bir ölçüt olarak görmekte; çoğu zaman zaman baskısı, gerginlik ve zorunluluk hissiyle hareket etmektedirler. Ancak bu çaba, içsel ilgi ya da keyiften ziyade, kontrol algısına ve içselleştirilmiş dışsal baskılara dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Koestner ve Levine, 2023: 125–126).

Kuramın üçüncü bileşeni olan a-motivasyonel yönelim ise bireyin davranışlarını başlatma ve sürdürme konusunda kendisini yetersiz hissetmesiyle ilişkilidir. Bu yönetime sahip bireyler, eylemlerinin sonuçları üzerinde etkili olabileceklerine dair inançlarının zayıf olması nedeniyle davranışlarını yönlendirmekte güçlük yaşamakta; çaba göstermenin anlamlı olmayacağına dair bir algı geliştirebilmektedirler (Deci ve Ryan, 1985; Koestner ve Zuckerman, 1994: 323–324).

Bu üç yönelim birlikte değerlendirildiğinde, COT bireylerin çevresel etkenlerle kurdukları ilişki biçimlerine dayanarak davranışlarının kaynağını nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin kişilik temelli bir açıklama sunmakta; motivasyonun bireysel farklılıklar bağlamında ele alınmasına önemli bir katkı sağlamaktadır.

1.4.3.2.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi

İnsan motivasyonunun ve psikolojik iyi oluşun doğasını açıklamada merkezi bir rol üstlenen Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi (Basic Psychological Needs Theory – BPNT), ÖBK’nin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre sürdürülebilir ve nitelikli bir motivasyonun gelişimi, özerklik (*autonomy*), yeterlik (*competence*) ve ilişkili olma (*relatedness*) olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacın doyumuna bağlıdır (Vansteenkiste, Ryan ve Soenens, 2020).

Bu ihtiyaçların doyumu, bireyin içsel motivasyonunu ve psikolojik iyi oluşunu güçlendirirken; engellenmeleri motivasyon kaybı, psikolojik uyumsuzluk ve iyi oluş düzeyinde azalma ile sonuçlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000: 68). Alan yazında bu üç temel ihtiyacın doyumunun, eğitim, sağlık, iş yaşamı, spor, din ve psikoterapi gibi farklı bağlamlarda bireylerin işlevselliği ve uyumu üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Günümüzde de özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının desteklenmesinin, bireylerin motivasyonel süreçleri, psikolojik iyi oluşları ve mesleki işlevsellikleri açısından kritik öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda BPNT, ÖBK içerisinde açıklayıcı gücü en yüksek bileşenlerden biri olarak merkezi konumunu sürdürmektedir.

1.4.3.2.5. Hedef İçeriği ve İlişkisel Motivasyon Teorileri

ÖBK’nin gelişim sürecinde, bireylerin hedef yönelimleri ile kişilerarası bağlamlarda motivasyonel süreçleri açıklamaya yönelik iki mini teori daha geliştirilmiştir. Hedef İçeriği Teorisi (Goal Contents Theory – GCT), bireylerin güdülendikleri hedeflerin niteliğinin — gelişim, ilişki ve anlam gibi içsel hedefler ile statü, ödül ve görünüş gibi dışsal hedefler — motivasyonun kalitesi ve psikolojik iyi oluş üzerinde belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Deci ve Ryan’a (2000) göre hedeflerin neye yöneldiği, yani hedef içeriği, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu açısından kritik bir rol oynamaktadır. Nitekim Vansteenkiste, Lens ve Deci (2004), içsel hedeflerin özerklik,

yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını desteklediğini; dışsal hedeflerin ise daha çok dışsal onaya dayalı olmaları nedeniyle daha düşük motivasyon kalitesi ve iyi oluş düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

GCT bireyin hedef yönelimlerine odaklanırken, İlişkisel Motivasyon Teorisi (Relationships Motivation Theory – RMT), bu yönelimlerin kişilerarası bağlamlarda nasıl biçimlendiğini açıklamaktadır. RMT, ÖBK'nin yakın ilişkiler bağlamına uyarlanmış bir uzantısı olup, bireylerin ilişkilerindeki motivasyonel süreçleri özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumu çerçevesinde ele almaktadır (Ryan ve Deci, 2014). Bu yaklaşımın temelleri, temel psikolojik ihtiyaçların ilişkisel bağlamlarda nasıl desteklendiğini inceleyen önceki çalışmalara dayanmaktadır (örn., La Guardia ve Patrick, 2008). RMT'ye göre ilişkili olma ihtiyacı, bireylerin ilişki kurma ve sürdürme yönelimini güdülemekte ancak bu ihtiyaç, yalnızca özerkliğin desteklendiği, karşılıklı güven ve gönüllülüğe dayalı ilişkilerde doyurulabilmektedir. Kontrol, koşullu kabul ve nesneleştirici ilişki biçimleri ise hem özerklik hem de ilişkili olma ihtiyaçlarını zayıflatarak düşük kaliteli ilişkisel deneyimlere yol açmaktadır (Ryan ve Deci, 2014). Bu yönüyle RMT, motivasyonu yalnızca bireysel bir süreç olarak değil, karşılıklı ihtiyaç doyumuna dayalı sosyal bir dinamik olarak ele almaktadır.

1.4.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını açıklamada analitik odak, ÖBK'nin merkezinde yer alan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları öğretmenlik mesleği bağlamında ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

1.4.3.3.1. Özerklik İhtiyacı

Bireyin kendi kararlarını verebilme ve yaşamı üzerinde söz sahibi olma durumunu ifade eden özerklik, gündelik kullanımda sıklıkla bağımsızlıkla eş anlamlı düşünülse de ÖBK bağlamında daha derin bir içsel sürece işaret etmektedir. Özerklik, bireyin davranışlarını dışsal baskılar altında değil, kendi değerleri ve içsel yönelimleriyle uyumlu biçimde gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir.

Özerklik kavramının kuramsal kökeni, Heider'in (1958) bireyin davranışlarının nedenini nerede konumlandığına odaklanan algılanan nedensellik odağı (perceived locus of causality) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, deCharms'ın (1968, 1982) kişisel nedensellik (personal causation) kuramı ile geliştirilmiş; bireyin davranışlarının kaynağını kendisi olarak algılamasının özerklik deneyimini güçlendirdiği ileri sürülmüştür. deCharms'a göre birey, davranışlarının başlatıcısı olduğunu hissettiğinde özerk, dışsal güçler tarafından yönlendirildiğini algıladığında ise heteronom biçimde davranmaktadır. Bu çerçevede özerklik, yalnızca dışsal denetimden bağımsızlık değil, bireyin kendi eylemlerinin öznesi olma kapasitesini ifade etmektedir.

Özerklik deneyimi, yalnızca bireysel bir özellik olarak değil; ebeveynler, öğretmenler ve diğer önemli kişilerle kurulan etkileşimler aracılığıyla gelişen ilişkisel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte birey, kendi eylemlerinin kaynağı olduğunu hissederken, başkalarıyla kurduğu ilişkileri de gözetmektedir. Aksi hâlde özerklik, başkalarının varlığını dışlayan bencil bir özgürlük anlayışına indirgenme riski taşımaktadır.

Bu yaklaşım, Ryan ve Connell'in (1989) geliştirdiği algılanan nedensellik odağı modeli ile sistematik hâle getirilmiştir. Araştırmacılar, davranışları yalnızca içsel ya da dışsal olarak sınıflandırmak yerine, özerklik düzeyine göre bir süreklilik içinde ele almışlardır. Buna göre davranışların düzenlenme biçimleri; dışsal düzenleme, içe-atılmış (introjekte) düzenleme, özdeşleşmiş (identified) düzenleme ve içsel (intrinsik) düzenleme olarak sıralanmaktadır. Bu model, ÖBK'de özerklik ile içselleştirme süreçleri arasındaki geçişi açıklayan temel çerçeve olarak kabul edilmektedir.

Ryan (1993), bu modele psikolojik bir derinlik kazandırarak özerkliği, bireyin değerleriyle uyumlu biçimde benliğine entegre ettiği davranışların bir uzantısı olarak ele almıştır. Bu bağlamda özerklik, bireyin çevresinden yalıtılması değil; başkalarıyla kurduğu ilişkiler içinde kendi benliğini koruyarak var olabilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla özerklik, karşılıklı kabul ve açıklık içeren ilişkiler bağlamında anlam kazanan bir süreçtir (Ryan, 1993: 5–6).

Sheldon, Ryan, Rawsthorne ve Ilardi (1997), özerkliği bireyin “gerçek benliğiyle” (true self) tutarlı biçimde davranabilmesi üzerinden tanımlamış; bireyin davranışlarını içsel olarak nedenlendirebilmesi ve bu eylemleri benliğinden kaynaklanan (self-authored) davranışlar olarak deneyimlemesinin özerklik algısını güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Sheldon ve Kasser (2005) ise özerkliği, özgünlük (authenticity) ve yükümlülüklerin sahiplenilmesi (ownership of duties) kavramlarıyla ilişkilendirerek, özerkliğin yalnızca seçim özgürlüğüyle değil; sorumlulukların içselleştirilmesi ve benlikle bütünleştirilmesiyle de bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Bu bakış açısına göre özerk birey, zorunlu görevlerini dahi kendi değerleriyle uyumlu biçimde anlamlandırarak yerine getirebilmektedir.

Özerklik ihtiyacının evrensel bir gereksinim olduğu, Chirkov ve Ryan'ın (2001) kültürlerarası çalışmalarıyla desteklenmiştir. Bu çalışmalar, özerklik deneyiminin yalnızca bireyci toplumlara özgü olmadığını; bireyin kendi değerleriyle uyumlu biçimde hareket edebilmesinin, sosyal çevre tarafından desteklendiğinde evrensel bir psikolojik gereksinim hâline geldiğini göstermektedir. Nitekim Schöler, Sheldon Prentice ve Halusic (2016), özerklik ihtiyacının bireyler arasında farklı düzeylerde yaşandığını; örtük özerklik yönelimi yüksek bireylerin bu ihtiyacın doyumundan daha fazla psikolojik canlılık ve iyi oluş kazandıklarını ortaya koymuştur.

Eğitim bağlamında özerklik, yalnızca okul yönetimine ilişkin kararlara katılımı değil, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda, öğretim yöntemleri, rehberlik etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerinde kendi mesleki değerleriyle uyumlu kararlar alabilmelerini de kapsamaktadır. Chirkov ve Ryan (2001), özerklik destekleyici eğitim ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve yeterlik algılarını güçlendirdiğini; öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin ise hem kendi içsel güdülenmeleri hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ryan ve Deci (2000), öğretmen ve ebeveyn desteğinin öğrencilerin içsel motivasyonu, benlik saygısı ve algılanan yeterlik düzeylerini güçlendirdiğini; buna karşılık kontrol edici yaklaşımların motivasyon ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. Öztürk (2011) de öğretmen özerkliğini, öğretim yöntemlerinin seçimi, içerik düzenlemeleri ve öğrenci değerlendirmesi gibi alanlarda serbestlik tanınmasıyla birlikte, bu serbestliğin mesleki yeterlikle desteklenmesi gereken bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmalar, ÖBK'de tanımlanan özerklik ihtiyacının, benlik bütünlüğü, özgünlük ve bireysel farklılıklar bağlamında ele alınabileceğini; özellikle öğretmenlik mesleğinde mesleki yeterlik ve içsel motivasyonun sürdürülebilirliği açısından temel bir psikolojik gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bireyin bu özerk eylemleri

etkili biçimde gerçekleştirebilmesi ve çevresi üzerinde etkili olduğunu hissedebilmesi için, bir diğer temel gereksinim olan yeterlik ihtiyacı da aynı ölçüde önem taşımaktadır.

1.4.3.3.2. Yeterlik İhtiyacı

Literatürde yeterlik kavramı farklı kuramsal çerçeveler içinde ele alınmaktadır. Bandura'nın (1977, 1997) sosyal bilişsel kuramında tanımlanan öz-yeterlik (self-efficacy), bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancını ifade ederken; ÖBK'de (Deci ve Ryan, 1985; 2000) yer alan yeterlik (competence), bireyin çevresiyle etkileşiminde kendini etkili ve başarılı hissetme yönündeki temel psikolojik ihtiyacına karşılık gelmektedir. Öğretmen yeterliği alanında yapılan birçok çalışmanın öz-yeterlik kavramı temelinde yürütüldüğü görülmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, 2007). Bununla birlikte, yeterliğin bir psikolojik ihtiyaç olarak ele alınması, öğretmen motivasyonunun yalnızca inanç temelli değil, aynı zamanda içsel bir gereksinim bağlamında da değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu ayrım, öğretmenliğin eğitimsel bağlamında önemlidir, zira öğretmenlerin mesleki yeterlik deneyimi yalnızca kendi becerilerine ilişkin inançlarından değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sunabildiklerini hissetmelerinden ve çevreleriyle etkileşimlerinde etkili olma duygusundan da beslenmektedir.

Yeterlik kavramının kuramsal kökeni, White'ın (1959) insan davranışlarını yalnızca dürtü azaltımıyla açıklamayan effectance motivation yaklaşımına dayanmaktadır. White, bireylerin yalnızca fizyolojik ihtiyaçlarını gidermek için değil; çevreleriyle etkileşime girmek, yeni beceriler kazanmak ve çevreleri üzerinde etkili olmak için de güdülendiklerini ileri sürmüştür. Bu yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde pasif bir alıcı değil; çevresiyle etkileşim hâlinde ustalaşmaya yönelen etkin bir özne olduğunu vurgulamaktadır. Bu eğilim, bireyin doğal bir psikolojik ihtiyacı olarak değerlendirilmekte ve içsel güdülenmenin temelini oluşturmaktadır.

White'ın bu yaklaşımı, Deci ve Ryan'ın (1985) geliştirdiği ÖBK'de yeterlik bileşenine kuramsal bir temel sağlamıştır. Deci ve Moller'e (2005) göre yeterlik, bireyin çevresiyle etkileşiminde kendini etkili ve başarılı hissetme ihtiyacını ifade etmektedir. Bu ihtiyacın doyumu, bireyin içsel motivasyonunu güçlendirirken, engellenmesi motivasyon kaybı, başarısızlık algısı ve psikolojik uyumsuzlukla ilişkilendirilmektedir. Sosyal bağlamda sunulan optimal zorluk düzeyi, anlamlı geri bildirim ve özerklik desteği, yeterlik

duygusunun gelişimi için temel koşullar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yeterlik, yalnızca performansla ilişkili bir çıktı değil, bireyin psikolojik iyi oluşunu ve öğrenmeye yönelik içsel yönelimini besleyen temel bir gereksinimdir.

Ryan ve Moller (2017), yeterliğin yüksek kaliteli motivasyon açısından merkezi bir bileşen olduğunu, ancak tek başına yeterli olmadığını, sürdürülebilir bir güdülenmenin özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarıyla birlikte desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yeterlik, hem içsel motivasyonun kaynağı hem de öz-belirlenmiş dışsal motivasyonun yapı taşı olarak konumlanmaktadır (Deci ve Moller, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla yeterlik, yalnızca bireysel performansla sınırlı bir kavram değil, öğrenme isteğini, psikolojik iyi oluşu ve mesleki motivasyonu şekillendiren temel bir psikolojik ihtiyaçtır.

Eğitim bağlamında yeterlik ihtiyacı, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kendilerini etkili hissetmeleri, çabalarının sonuçlarını gözlemleyebilmeleri ve öğrencilerinden anlamlı geri bildirim alabilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin yeterlik duygusu; mesleki performanslarının yanı sıra mesleki doyumlarına, motivasyonlarının sürekliliğine ve sınıf içi uygulamadaki yaratıcılıklarına da yansımaktadır. ÖBK, yeterlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının birbirini tamamlayan bütüncül bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Ryan ve Deci, 2000, 2017). Bu ihtiyaçlar eğitim bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin mesleki motivasyonu, yeterlik algısı ve psikolojik iyi oluşları açısından güçlü bir açıklayıcı çerçeve sunmaktadır.

Niemiec ve Ryan'ın (2009) eğitim ortamlarına ilişkin çalışmaları, her ne kadar ağırlıklı olarak öğrencilerin öğrenme motivasyonuna odaklansa da, ÖBK'nin temel varsayımı gereği özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının tüm bireyler için evrensel olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım öğretmenler için de geçerlidir, zira öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yeterlik deneyimi, yalnızca kendi becerilerini kullanabilmeleriyle değil, öğrencilerin gelişimine anlamlı katkılar sunabildiklerini hissetmeleriyle de şekillenmektedir. Nitekim son dönem çalışmalar, bu ihtiyaçların desteklenmesinin öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve psikolojik iyi oluşları üzerinde belirleyici etkiler yarattığını, yeterliğin yalnızca bireysel başarı hissi değil, aynı zamanda özerklik ve ilişkisel bağlılığı güçlendiren bütüncül bir psikolojik gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır (Brenner, 2022).

Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yeterlik ihtiyaçlarının desteklenmesi, içsel motivasyonlarının sürdürülebilirliğini sağlamakta; sınıf içi yaratıcılıklarını, öğrencilerle kurdukları etkileşimi ve mesleki doyumlarını güçlendirmektedir. Bununla birlikte, yeterlik duygusunun kalıcı biçimde desteklenebilmesi, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiler ve aidiyet deneyimleriyle yakından ilişkilidir. Bu noktada ÖBK'nin üçüncü temel bileşeni olan ilişkili olma ihtiyacı, bireyin sosyal bağlar kurma ve kendini bir topluluğun parçası olarak hissetme gereksinimini açıklamaktadır.

1.4.3.3.3. İlişkili Olma İhtiyacı

ÖBK'de özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları, bireyin psikolojik iyi oluşunu destekleyen bütüncül bir sistemin birbirini tamamlayan bileşenleri olarak ele alınmaktadır (Deci ve Vansteenkiste, 2004). Bu üçlü yapının üçüncü bileşeni olan ilişkili olma, bireyin başkalarıyla anlamlı bağlar kurma, sevmeye ve sevilme, bir gruba ait olma ve başkalarına değer verme yönelimini ifade eden temel bir psikolojik gereksinimdir. İlişkili olma ihtiyacı, bireyin yakınlık ve aidiyet duygusu geliştirdiği bağlamlarda karşılanmakta; gelişimsel yaklaşımlarda ise bireyin kendisini sosyal matrise entegre etme eğilimi olarak ele alınmaktadır (Bowlby, 1969; Deci ve Ryan, 2000; Van den Broeck vd., 2010: 982–983).

Bu kuramsal bakış, insanın çevresiyle bağ kurma ve ait olma yönelimini vurgulayan White'in (1959) effectance motivation yaklaşımı ile Baumeister ve Leary'nin (1995) ait olma ihtiyacı kuramıyla da örtüşmektedir. Bu doğrultuda ilişkili olma, bireyin başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirme ve bir topluluğun parçası olma yönelimini içeren; psikolojik iyi oluşun ve motivasyonun sürdürülebilirliği açısından temel bir gereksinim olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Deci ve Vansteenkiste (2004), bu üç temel ihtiyacın bireyin sağlıklı işleyişi için birlikte çalıştığını vurgularken; Martela ve Ryan (2024), bu ihtiyaçların kültürler arası bağlamda da benzer biçimde işlediğini ve bireyin iyi oluşu ile motivasyonunda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Ryan ve Deci'ye (2001: 154–155) göre sıcak, güven temelli ve destekleyici ilişkiler, yalnızca psikolojik iyi oluşu değil, aynı zamanda bireyin değer ve davranışlarını içselleştirme sürecini de kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşım, ilişkili olmanın yalnızca duygusal bir bağ kurma düzeyiyle sınırlı olmadığını; bireyin sosyal çevresiyle anlamlı ve bütünleştirici bir etkileşim kurmasını sağlayan temel bir süreç olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde Ryan ve Frederick (1997), özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunun bireylerin öznel canlılık (subjective vitality) düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Öznel canlılık, bireyin kendini enerjik ve canlı hissetme durumunu yansıtan bir iyi oluş göstergesi olup, bu durumun destekleyici ve güven temelli ilişkilerle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve, Ryan ve Powelson'ın (1991) eğitim bağlamındaki bulgularıyla da örtüşmektedir. Araştırmacılara göre ilişkili olma, bireyin başkalarıyla karşılıklı güven, destek ve yakınlık içeren bağlar geliştirme eğilimini ifade etmekte; bu bağlar bireyin psikolojik bütünlüğünü korurken, özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını da tamamlamaktadır. ÖBK'nin organizmik bakış açısına uygun olarak, insan doğası gereği sosyal bağlar aracılığıyla anlam ve aidiyet geliştirmeye yönelmekte; bu ilişkisel süreçler hem öğrenme ortamlarında hem de mesleki bağlamlarda motivasyonun sürdürülebilirliğinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Eğitim bağlamında ilişkili olma ihtiyacı, öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları destekleyici ilişkiler yoluyla karşılanmakta; bu tür ilişkiler öğrenme sürecinin içselleştirilmesini ve akademik katılımı güçlendirmektedir. Buna karşılık, ilişkisel bağların zayıf olduğu ya da kontrol edici sosyal ortamlarda yabancılaşma, motivasyon kaybı ve öğrenmeye yönelik istekte azalma gözlenmektedir (Ryan ve Powelson, 1991: 52–55). Heron (2018) da öğrenme ortamlarının ilişkisel niteliğinin öğrencilerin aktif katılımı ve aidiyet duygusu üzerinde belirleyici olduğunu; destekleyici ve güven temelli iklimlerin içsel güdülenmeyi güçlendirdiğini, dışlayıcı ya da kontrol edici bağlamların ise yabancılaşmayı artırdığını belirtmektedir.

Bu noktada ilişkili olma ihtiyacının, yalnızca öğrenciler açısından değil, öğretmen–öğrenci etkileşiminin karşılıklı yapısı bağlamında ele alınması önemlidir. Öğretmen ve öğrenci motivasyonu birbirinden bağımsız süreçler değildir, her iki tarafın psikolojik ihtiyaç doyumu, etkileşim yoluyla karşılıklı olarak beslenmektedir. Nitekim Niemiec ve Ryan'a (2009) göre, öğrencilerin öğretmenleri tarafından kabul gördüklerini, değer verildiklerini ve önemsendiklerini hissettikleri sınıf ortamları, yalnızca öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını değil, aynı zamanda öğretmenlerin özerklik ve ilişkili olma deneyimlerini de güçlendirmektedir. Bu bulgu, öğretmen ve öğrenci

motivasyonu arasında tek yönlü değil, karşılıklı ve besleyici bir döngü bulunduğunu göstermektedir.

ÖBK çerçevesinde özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bu karşılıklı yapının temelini oluşturmaktadır. Öğretmenin sunduğu ilişkiyel destek, öğrencinin içsel güdülenmesini güçlendirirken, öğrencilerin olumlu geri bildirimleri ve etkileşimleri de öğretmenin yeterlik ve ilişkili olma deneyimini zenginleştirmektedir. Bu doğrultuda sınıf içindeki etkileşim, her iki tarafın psikolojik ihtiyaç doyumunu destekleyen sarmal bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırmanın etik boyutu ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli / Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu yaşantılara hangi anlamları yüklediklerini sosyal, kültürel ve kişisel bağlamlar içerisinde derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2013: 42; Yıldırım ve Şimşek, 2005, akt. Topkaya, 2006: 113). Bu çerçevede araştırmada, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin algılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koyabilmek amacıyla fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırmanın yorumlayıcı niteliği doğrultusunda, verilerin analizinde Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) kullanılmıştır. IPA, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını merkeze alan; bu anlamlandırma süreçlerinin ise araştırmacı tarafından kuramsal ve deneyimsel bir çerçeve içinde yorumlanmasını gerekli kılan bir analiz yaklaşımıdır. Bu yönüyle IPA, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanan idiyografik bir bakış açısını, araştırmacının yoruma dayalı katkısıyla birlikte ele alan çift yönlü (double hermeneutik) bir çözümleme sürecine dayanmaktadır (İlerisoy, 2023: 512–513).

IPA'nın temel varsayımlarından biri, bireylerin yaşantılarını belirli bağlamlar içerisinde anlamlandırdıkları ve bu anlamlandırma süreçlerinin ancak tekil deneyimlere odaklanılarak derinlemesine çözümlenebileceğidir. Bu nedenle araştırmada her bir katılımcının deneyimi ayrı ayrı ele alınmış; elde edilen veriler, katılımcıların öznel anlam dünyalarını yansıtacak biçimde yorumlanmıştır. Bu yaklaşım, araştırmanın amacıyla ve nitel araştırmanın doğasıyla uyumlu bir analiz zemini sunmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 15 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini esas alan amaçlı örnekleme türlerinden biridir. Bu doğrultuda araştırmaya, ebeveynlik deneyimi olmayan ve en az beş yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile psikolojik danışmanlar dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük bir bölümü İstanbul'da aynı eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Diğer katılımcılardan biri şehir dışında bir Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde, ikisi İstanbul'da azınlık okulları statüsünde bulunan iki farklı özel okulda, diğer ikisi ise İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan bir devlet okulunda çalışmaktadır. Katılımcıların farklı kurum türlerinde görev yapıyor olmaları, araştırma bulgularının farklı bağlamsal deneyimler çerçevesinde ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Katılımcıların belirlenmesinde, sayısal temsilden ziyade nitel araştırmaların doğasına uygun biçimde bilgi zenginliği ve deneyim derinliği sunabilecek bireylere ulaşılması amaçlanmıştır (Baltacı, 2018: 255; Patton, 2014: 46). Katılımcıların yaş aralığı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, branşı, mesleki kıdemi ve görev yaptıkları okul türüne ilişkin demografik bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Branş	Kıdem	Okul Türü
K1	35-44	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	11 yıl ve üzeri	Özel Okul
K2	25-34	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	11 yıl ve üzeri	Devlet Okulu
K3	25-34	Kadın	Evli	Lisans	Psikolojik Danışman	5-10 yıl arası	Özel Okul
K4	25-34	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	5-10 yıl arası	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
K5	25-34	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	5-10 yıl arası	Özel Okul
K6	25-34	Kadın	Bekar	Lisans	Sınıf Öğretmeni	1-5 yıl arası	Özel Okul
K7	25-34	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	5-10 yıl arası	Özel Okul
K8	25-34	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	11 yıl ve üzeri	Devlet Okulu
K9	35-44	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11 yıl ve üzeri	Azınlık Özel Okul
K10	25-34	Kadın	Bekar	Lisans	Sınıf Öğretmeni	5-10 yıl arası	Özel Okul
K11	25-34	Kadın	Evli	Lisans	Psikolojik Danışman	5-10 yıl arası	Özel Okul
K12	25-34	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	5-10 yıl arası	Özel Okul
K13	35-44	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	11 yıl ve üzeri	Azınlık Özel Okul
K14	25-34	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	5-10 yıl arası	Özel Okul
K15	25-34	Kadın	Diğer	Lisans	Psikolojik Danışman	5-10 yıl arası	Özel Okul

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle ayrıntılı

biçimde aktarmalarına olanak tanınması ve araştırmacıya esnek bir sorgulama zemini sunması nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir.

Görüşme soruları, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve mesleki yaşantılarına ilişkin algılarını derinlemesine inceleyebilmek amacıyla ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanmıştır. Taslak hâlindeki görüşme formu, kapsam ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların ifade biçimleri gözden geçirilerek forma son hâli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Ocak–Şubat 2025 tarihleri arasında yürütülmüştür. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde katılımcıların uygunluk durumları ve tercihleri dikkate alınmış; bu doğrultuda görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise çevrim içi iletişim platformları aracılığıyla yapılmıştır.

Her bir görüşme ortalama 30–45 dakika sürmüş olup, görüşme süresince katılımcıların mesleki deneyimlerini ve algılarını ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanınmıştır. Veri toplama süreci, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve deneyimlerini serbestçe paylaşabilecekleri bir ortamda yürütülmüştür.

2.5. Veri Analizi

Bu araştırmada veri analizi, içerik analizine dayalı tematik bir yaklaşım çerçevesinde yürütülmüş, ortaya çıkan anlam birimleri, IPA perspektifi doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, tümevarımsal analiz ile kuramsal duyarlılığı bir araya getiren hibrit tematik analiz anlayışıyla yapılandırılmıştır. Analiz süreci veriden tümevarımsal biçimde ilerlemiş; alt kodlar, kategoriler ve temalar, herhangi bir ön sınıflandırma şablonu kullanılmaksızın doğrudan katılımcı ifadeleri temel alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmada ÖBK'nin yeterlik, özerklik ve ilişkili olma bileşenleri, analiz sürecinde yönlendirici bir kodlama şablonu olarak kullanılmamış; ancak ortaya çıkan tema ve kategorilerin yorumlanması aşamasında açıklayıcı bir kuramsal arka plan işlevi görmüştür. Bu yönüyle kuram, temaların oluşturulmasını belirleyen bir sınıflandırma

çerçevesi değil; katılımcı deneyimlerinin hangi yönleriyle kuramsal bileşenlerle kesiştiğini anlamlandırmaya yardımcı olan bir yorumlayıcı referans noktası olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla temalar veriden türetilmiş, kuramsal açıklayıcılık analiz sürecinin yorumlama boyutuna yansıtılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda analiz süreci, Fereday ve Muir-Cochrane'ın (2006) tanımladığı şekilde, veriden türetilen tematik yapının yorumlama aşamasında kuramsal duyarlılıkla ele alındığı bir analiz çerçevesinde yürütülmüştür. Görüşmeler yazılı döküm hâline getirilmiş, veriler öncelikle manuel olarak kodlanmış; bu süreçte alt kodlar oluşturulmuş, benzer alt kodlar kategoriler altında toplanmış ve bu kategoriler üst düzey temalarla bütünleştirilmiştir. IPA'nın idiyografik doğasına uygun olarak analiz süreci, her bir katılımcının görüşmesinin bağlamsal özellikleri korunarak ayrı ayrı incelenmesiyle yürütülmüştür. Alt kodlar, her bir katılımcının deneyimi özelinde türetilmiş; katılımcılar arası karşılaştırmalar bu bireysel çözümlemelerin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Böylece tekil deneyimlerin özgünlüğü korunurken, ortak örüntüler tümevarımsal biçimde görünür hâle getirilmiştir.

Alt kod ve kategori yoğunlukları, her bir alt kodun kaç farklı katılımcı tarafından ifade edildiği esas alınarak belirlenmiştir. Bu araştırmada yoğunluk hesaplaması, aynı alt kodun bir katılımcı tarafından tekrar edilmesine değil, katılımcılar arası yaygınlığa dayanmaktadır. Ancak bir katılımcının aynı kategori kapsamında farklı alt kodlar aracılığıyla birden fazla boyuta temas etmesi, deneyimin derinliğini ve çok katmanlı yapısını yansıtan bir durum olarak değerlendirilmiş, bu durum analitik açıdan anlamlı kabul edilmiştir. Yoğunluk bilgileri, temaların analitik ağırlığını ya da önem sırasını belirleyen bir ölçüt olarak kullanılmamış; ancak bulguların sunumunda tematik yapının katılımcılar arası yaygınlığını okur açısından daha anlaşılır kılmak amacıyla sunumsal bir sıralama ölçütü olarak dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda bulgular ve tartışma bölümlerinde temalar ve kategoriler, yoğunluk düzeyleri esas alınarak sıralanmış; ancak yorumlama süreci, sayısal yoğunluktan bağımsız olarak katılımcı deneyimlerinin içerik ve bağlamı temelinde yürütülmüştür.

Manuel olarak elde edilen alt kod, kategori ve tema yapısı daha sonra MAXQDA 24 yazılımına aktarılmıştır. MAXQDA, kodlama sürecinin tutarlılığını denetlemek, aynı alt kodların farklı katılımcılardaki dağılımını karşılaştırmak ve alt kod-kategori-tema ilişkilerini görselleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Yazılım, analitik süreci destekleyen

bir kontrol ve görselleştirme aracı olarak işlev görmüş; tematik yapının iç tutarlılığının korunmasına katkı sağlamıştır.

Kodlama sürecinde içerik bakımından birbirine yakın görünen bazı alt kodlar belirlenmiştir. Ancak IPA'nın bağlamsal ve idiyografik doğası gereği, yüzeyde benzerlik gösteren ifadelerin farklı duygu tonları, farklı deneyim bağlamları veya farklı mesleki vurgular taşıyabileceği dikkate alınmıştır. Bu nedenle alt kodlar birleştirilmeden önce her bir anlam birimi, katılımcının ifade ettiği bağlam içinde yeniden değerlendirilmiş; benzer görünen alt kodlar ancak deneyimsel anlam bütünlüğü korunabildiği durumlarda aynı kategori altında ele alınmıştır. Böylece her bir alt kodun, katılımcıya özgü deneyimsel derinliği temsil etmesi gözetilmiştir.

Bu araştırmada kodlama birimi olarak anlam birimi esas alınmıştır. Katılımcı ifadeleri satır satır incelenmiş, duygu, düşünce ya da deneyim açısından bütünlük taşıyan her ifade ayrı bir anlam birimi olarak alt kod düzeyinde kodlanmıştır. Elde edilen alt kodlar, kategoriler ve temalar aracılığıyla bütünleştirilmiş; bu yapı üzerinden katılımcı deneyimleri yorumlayıcı bir çerçeve içinde ele alınarak analiz süreci tamamlanmıştır.

2.6. Araştırmanın Etik Boyutu

Bu araştırma sürecinde bilimsel araştırma etiğine ilişkin temel ilkeler gözetilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin kullanım biçimi hakkında süreç başlamadan önce ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıkça belirtilmiş; tüm katılımcılardan yazılı ve sözlü onam alınmıştır.

Görüşmeler yüz yüze ya da çevrim içi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiş; görüşmeler sırasında alınan ses kayıtlarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı katılımcılara bildirilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, veriler anonimleştirilerek analiz edilmiştir. Çalışma sürecinde gizlilik, mahremiyet ve zarar vermeme ilkeleri temel alınmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü kurumda görev yapan katılımcılar için gerekli yönetsel bilgilendirmeler yapılmış; görüşme süreci kurum işleyişini aksatmayacak biçimde planlanmıştır. Veri toplama ve analiz süreçlerinin tüm aşamalarında etik ilkelere uygun

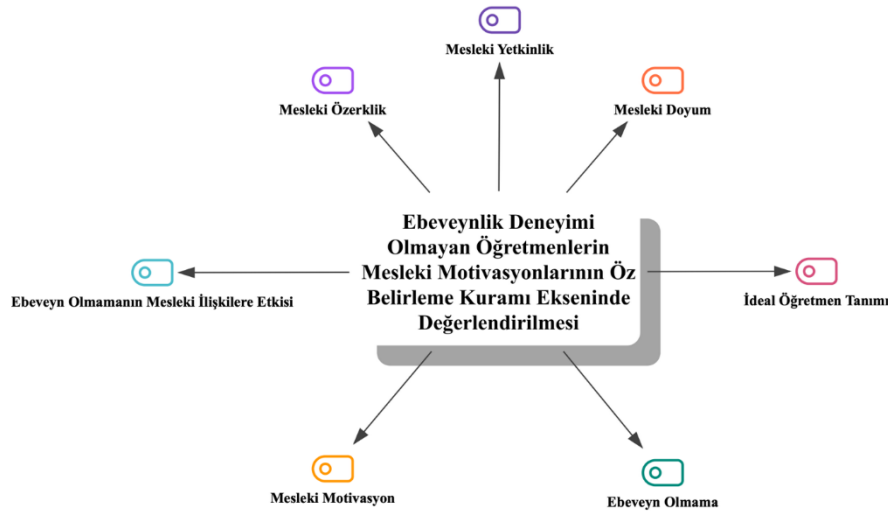
hareket edilmiş; katılımcı haklarının korunmasına özen gösterilmiştir (Esmer ve Özdaşlı, 2023; Şahinoğlu ve Bebek, 2018).

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemine yanıt oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Çalışmaya toplam 15 katılımcı dahil edilmiş olup, katılımcılar gizlilik ilkesi doğrultusunda K1–K15 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yaş, mesleki kıdem ve branş gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Yöntem bölümünde yer alan Tablo 4’te sunulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonları yedi tema altında yapılandırılmıştır. Bu temalar; ideal öğretmen tanımı, ebeveyn olmama, ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi, mesleki motivasyon, mesleki özerklik, mesleki yetkinlik ve mesleki doyumdur.

Temalar arasındaki ilişkileri ve her bir temanın araştırmanın kuramsal çerçevesi içindeki konumunu gösteren yapı Şekil 2’de sunulmuştur.



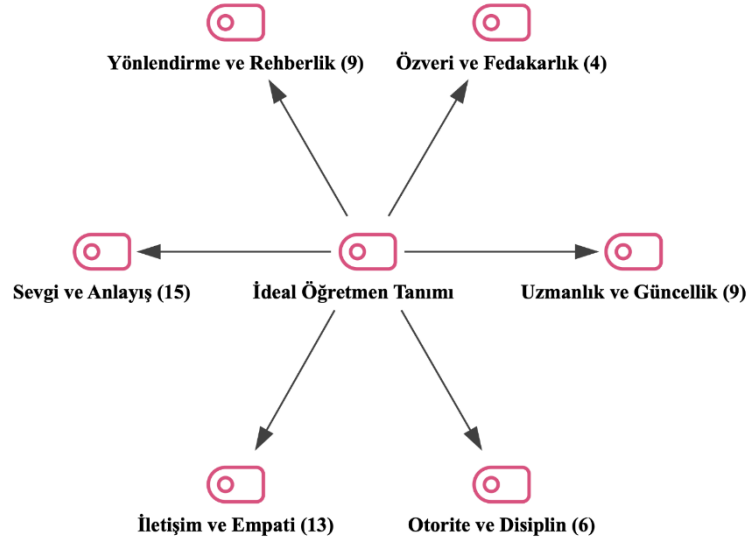
Şekil 2. Ebeveynlik Deneyimi Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Tema Dağılımı

3.1. İdeal Öğretmen Tanımı Teması

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların ideal öğretmen tanımına ilişkin algılarını doğrudan yansıtan kodlar üzerinden yapılandırılmış olup, bu temada kategori düzeyi oluşturulmamıştır.

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında altı kod belirlenmiştir: uzmanlık ve güncellik, özveri ve fedakarlık, iletişim ve empati, otorite ve disiplin, yönlendirme ve rehberlik, sevgi ve anlayış.

İdeal öğretmen tanımı temasına ilişkin ilişkin tema, kategori ve kodların dağılımı ile aralarındaki ilişki Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. İdeal Öğretmen Tanımı Temasına Ait Kod Dağılımı

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında, sevgi ve anlayış kodu on beş katılımcı (n=15) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Ben kendi ilkokul seviyeme göre cevap veriyorum. İdeal öğretmenin öncelikle çocuğu sevmesi, çocuğun seviyesine inebilmesi ve çocuğu anlaması gerektiğini düşünüyorum.” (K9)

“Çocuk sevgisi olmalı bence. Anlayış [...] olmalı.” (K10)

“Bence ideal bir öğretmen öncelikle çocukları seven bir insan olmalı. Öğretmenlik mesleği, çocukları sevmeden çok kolay yapılabilecek bir meslek değil.” (K5)

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında, iletişim ve empati kodu on üç katılımcı (n=13) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“İlkokul öğretmenim kapsayıcıydı, rol model aldığım bir insandı. Sınıfta hepimizin ihtiyacını görürdü; üzgün müyüz, aç mıyız, tok muyuz farkında varırdı. Benim hayatıma kim dokundu dersiniz Mürüvvet Hoca.” (K4)

“Empati yeteneğinin gelişmiş olması.” (K14)

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında, uzmanlık ve güncellik kodu dokuz katılımcı (n=9) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir de hâkimiyet tabii ki. Güncel kalabilmek önemli. Yani ilgili kuşak ve onların ihtiyaçları, kendi branşımızla ilgili yeni bilgilere hâkimiyetimiz önemli bence.” (K3)

“İdeal bir öğretmenin yetkinliği olan, aldığı eğitimi öğrencilerine aktarabilen, donanımlı olması gerekir.” (K13)

Yönlendirme ve rehberlik

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında, yönlendirme ve rehberlik kodu dokuz katılımcı (n=9) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bende okuma sevgisini ve azmini aşıl原因an kişi ortaokuldaki İngilizce öğretmenim olmuştur. İngilizceyi sevmemi ve araştırmacı kişiliğimin geliştirilmesinde büyük destek olduğunu düşünüyorum. Karneme ‘araştırmacılığını ve derslere olan ilginı hiç kaybetme’ diye yazmıştı; o cümle benim için bir hayat felsefesi olmuştur.” (K1)

“Ortaokulda bir öğretmenim vardı. Benimle çok ilgileniyordu ve desteğe ihtiyacım olduğunda bana açıktı. Gerçekten ihtiyacı olduğunda öğrencinin hangi konu olursa olsun destekleyici bir tavırda olması en önemli etkendi bence.” (K11),

Otorite ve disiplin

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında, otorite ve disiplin kodu altı katılımcı (n=6) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Saygınlığını koruyabilmesi ama bunu aynı zamanda sevgiyle yapabilmesi.” (K2)

“[...] Otoriter bir tarafı da olmalı eğitebilmek adına.” (K8)

İdeal öğretmen tanımı teması kapsamında, özveri ve fedakârlık kodu 4 katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Birinin hayatına dokunmak ve fayda sağlamak temel prensibi olmalı.” (K1)

“Özverili olması gerektiğini düşünüyorum. Fedakârlık yapması gerektiğini düşünüyorum.” (K5)

İdeal öğretmen tanımı temasına ilişkin kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcılara Göre İdeal Öğretmen Tanımı

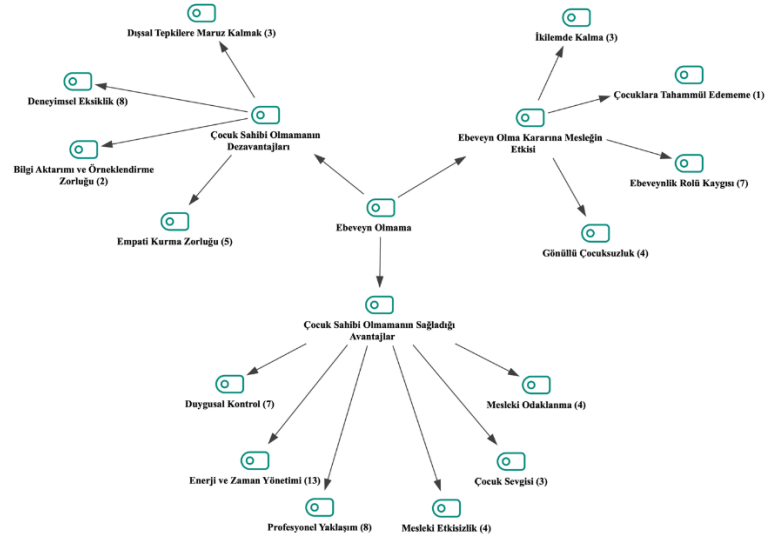
Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
İdeal Öğretmen Tanımı		Sevgi ve Anlayış	15
		İletişim ve Empati	13
		Yönlendirme ve Rehberlik	9
		Uzmanlık ve Güncellik	9
		Otorite ve Disiplin	6
		Özveri ve Fedakarlık	4

Tablo 5’te, ideal öğretmen tanımı temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

3.2. Ebeveyn Olmama Teması

Ebeveyn olmama teması kapsamında üç kategori belirlenmiştir.: ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi, çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar ve çocuk sahibi olmamanın dezavantajları.

Ebeveyn olmama temasına ilişkin ilişkin tema, kategori ve kodların dağılımı ile aralarındaki ilişki Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Ebeveyn Olmama Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

3.2.1. Ebeveyn Olma Kararına Mesleğin Etkisi

Ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi kategorisi kapsamında dört kod belirlenmiştir: ebeveynlik rolü kaygısı, ikilemde kalma, gönüllü çocuksuzluk ve çocuklara tahammül edememe.

Ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi kategorisi kapsamında, ebeveynlik rolü kaygısı kodu yedi katılımcı (n=7) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Mesleki yaşantım değil belki ama aldığım eğitim, psikoloji bilgisine sahip olmam bazı şeyleri sorguluyor. Ben ileride bir gün anne olursam çocuğumu sevebilecek miyim, kapsayabilecek miyim, yeterince sınır koyabilecek miyim, özgür olmasına, birey olmasına izin verebilecek miyim, yeterince iyi anne olabilecek miyim sorusu oluyor yer yer. Yeterince iyi bir anne olamazsam fikri de beni biraz korkutuyor ebeveynlikten.” (K4)

“Bence şekillendiriyor. Çünkü bazen şunu düşünüyorum. Evet, 20 kişilik bir sınıf. Dört-beş tane çok örnek, mütevazı, hali, tavrı, duruşuyla çok güzel çocuklar var. Ama onun dışında da bir beş-altı tane sınırın dışında olan, etik sınırın dışında olan bazı ahlaki sıkıntılar yaşayan çocukları düşünüyorum. Onları gördüğüm zaman diyorum ki benim dünyaya getireceğim çocuk bunlarla aynı toplumda yaşayacak. Ve ben ne kadar onu düzgün yetiştirmeye çalışırsam çalışayım bir yerden sonra

evrilecek çünkü o kişilerle iletişim kurmak zorunda. Onlarla arkadaşlık yapmak zorunda. Çevresi onlar. Ya komşu olacak ya da iş arkadaşı olacak, bir şekilde yolları kesişecek. Dolayısıyla bu noktada acaba en doğru karar çocuk yapmamak mı diye de düşünüyorum. O konuda etkiliyor beni.” (K14)

Gönüllü Çocuksuzluk

Ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi kategorisi kapsamında, gönüllü çocuksuzluk kodu üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocukken evcilik oynarken de annelik rolünü hiç benimsemedim. Mesleğimin bir ilgisi olduğunu düşünmüyorum. Ben çalışan kadın, öğretmen olacağım, ben avukat olacağım derdim.” (K1)

“Mesleki deneyimlerim çocuklardan soğumama sebep olabiliyor. Tırnak içerisinde tabii... Çok fazla çocukla içli dışlıyız ve ebeveynlik ihtiyacı bence buradan da tatmin oluyor olabilir. Ben genel olarak anne olmaya dair ebeveynliğe dair bir arzu içerisine olmadım hiçbir zaman. Yani mesleğimle ilişkili de görmüyorum. Yaptığım şeyle anne olayım ya da olmayayım bunun meslekle çok alakası yok bence ama böyle bir arzum da yok.” (K8)

İkilemde Kalma

Ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi kategorisi kapsamında, ikilemde kalma kodu üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Biraz belki. Etkilemiyor desem yalan olur. Çünkü bazı şeyleri yorumlarken insan düşünüyor. Yani benim çocuğum olsa acaba ben böyle yapar mıydım? Ya da çocuğumda da böyle şeyler olursa? Hani bu da bazen daha ortada olmayan bir şey için ufak tefek endişelerimi uyandırabiliyor. Ama bu tabii çok genel geçer bir şey. Yani her seferinde rastladığım bir durum değil ama bazen olabiliyor. Ama bu net bir kararı şekillendiriyor noktasında değil. Yok netleştirmiyor. Hayır, ben çocuk yapmayacağım veya kesin yapacağım gibi netleştirmiyor.” (K7)

“Çok fazla velinin öğrencilere yaklaşımını gördüğüm için kendime rol model alabileceğim iyi örnekteki kişilerden zaman zaman konuşarak yararlandığımı düşünüyorum. Bu da motivasyonumu etkiliyor. O yüzden kararlarımı nasıl bir ebeveyn olacağım konusunda şekillendiriyor ama çocuk sahibi olma ya da olmama konusunda bir etkisi yok.” (K12)

Çocuklara Tahammül Edememe

Ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi kategorisi kapsamında, çocuklara tahammül edememe kodu bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Şekillendiriyor kesinlikle. Yani ben şu anda bile hafta sonları ya da mesai dışında çok fazla çocuklu ortama girmeye katlanamıyorum. Yani okul içinde her türlü gürültü, çocuk sesi, ağlama, bağırma hepsine çok alışmışım. Onu fark ediyorum, okul içinde o beni kesinlikle rahatsız etmiyor. Ama okul dışındaki toplu taşıma, yemek yerleri, ev ortamı, misafirlik her türlü yerde ufak bir çocuk çığlığı, gürültüsü beni rahatsız ediyor. Ve evet bu benim ebeveynlik motivasyonumu düşürüyor.” (K10)

3.2.2. Çocuk Sahibi Olmamanın Sağladığı Avantajlar

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi altında altı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar; enerji ve zaman yönetimi, profesyonel yaklaşım, duygusal kontrol, mesleki esneklik, çocuk sevgisi ve mesleki odaklanmadır.

Enerji ve Zaman Yönetimi

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi kapsamında, enerji ve zaman yönetimi kodu on üç katılımcı (n=13) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Hiçbir şekilde etkilemiyor. Olumsuz hiçbir şekilde etkilemiyor. Daha da çok kafamı yoracağım bir varlığın olmaması beni mutlu ediyor açıkçası. Öğretmenlik çok güzel bir his ama saat beşte bitiyor benim için. Kendimi daha çok ortaya koyabiliyorum.” (K1)

“Avantaj olarak belki de çocuğumun olmaması, o sorumluluğumun şu an olmaması bazı şeyleri daha kolaylaştırıyor. Düşünce olarak, duygu olarak yani duygu yükü olarak sıyrılmama yardımcı oluyor olabilir. Beni çok daha fazla etkileyebilirdi o durum. O yoğunluğu daha çok yaşırdım belki.” (K7)

Profesyonel Yaklaşım

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi kapsamında, profesyonel yaklaşım kodu sekiz katılımcı (n=8) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Avantaj şöyle olabilir: Mesela bir şeyleri okuyorum teorik anlamda. Onları gerçek hayata uyarlamaya öğrencilerim üzerinden, etrafımdaki çocuklar üzerinden çalışıyorum. Ama eğer çocuğum olsaydı belki şu moda girebilirdim; ‘evet kitapta bu yazıyor ama gerçekte bunlar uygulanmıyor’ savunmasına geçebilirdim diye düşünüyorum.” (K5)

“Sınıf içinde yaşanan sorunlara bir annelik içgüdüleriyle yaklaşmadığım için onların gözünden tam olarak görmüyorum olabilir. Veliler için bu bir dezavantaj olabilir. Ancak ben dışarıdan bakan bir gözle daha sakın ve daha objektif şekilde yaklaşabildiğimi düşünüyorum.” (K12)

Duygusal Kontrol

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi kapsamında, duygusal kontrol kodu yedi katılımcı (n=7) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Avantaj olarak belki de çocuğumun olmaması, o sorumluluğumun şu an olmaması bazı şeyleri daha kolaylaştırıyor. Düşünce olarak, duygu olarak yani duygu yükü olarak sıyrılmama yardımcı oluyor olabilir. Beni çok daha fazla etkileyebilirdi o durum. O yoğunluğu daha çok yaşırdım belki.” (K7)

“Bu daha çok velilerin göz önünde bulundurduğu bir şey olabiliyor; ‘çocuğunuz olunca anlarsınız’ gibi cümlelerle karşılaşabiliyoruz. Ama zamanla çocuğu olan öğretmenle olmayan öğretmen arasında bir fark olmadığını, hatta bazen çocuğu

olmayan öğretmenin daha sakin yaklaşabildiğini gördüklerinde bu kalıpların yıkıldığını düşünüyorum.” (K10)

Mesleki Etkisizlik

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi kapsamında, mesleki etkisizlik kodu dört katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocukla öğrenci-öğretmen ilişkisini kurmak biraz daha empatiye, çocuğu anlamaya dayalı. Bir insanın bir insanı anlaması için illa o role sahip olmasına gerek yok diye düşünüyorum. Günlük hayatımızda da bu böyle.” (K3)

“Veliler bazen ‘çocuğu yok ki bir çocuğun duygularını anlasın’ diye düşünebiliyorlar. Ama ben öyle olduğunu düşünmüyorum. Son 1-2 senede, zaman zaman bir veliden daha çok çocuğu düşünen öğretmenler olduğunu çok açık gördüm. Benim çocuğumun olup olmaması mesleğime karşı olumsuz bir şey katmıyor.” (K9)

Mesleki Odaklanma

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi kapsamında, mesleki odaklanma kodu dört katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Ben ebeveyn olmamamın avantajlı olduğunu düşünüyorum. Kendimi daha çok mesleğime odaklayabiliyorum. Mesleğimle ilgili eğitimler alabilirim, farklı şeylere katılabilirim diye düşünüyorum. Bir ebeveyn olsam bu kadar mesleğime vakit ayıramayabilirim belki. Şu an eve geldiğim zaman mesleğimle ilgili istediğim her türlü aktiviteyi, çalışmayı, ödevi, bir şeyleri hazırlayabiliyorum. Diğer türlü olsaydı belki hiçbir şey yapamayabilirim. Çünkü çocukla ilgileneceksin, diğer ev işleriyle uğraşacaksın. Şu an o tarz bir engelim olmadığı için tamamen mesleğime daha rahat ve daha sakin bir kafayla odaklanabiliyorum.” (K9)

“Okulda öğrencilerle geçirdiğim zamana daha fazla odaklanabildiğimi düşünüyorum. Eve gittiğimde beni bekleyen başka bir ebeveynlik sorumluluğu olmadığı için okulda yaşananları zihinsel olarak daha iyi toparlayabiliyorum.” (K6)

Çocuk Sevgisi

Çocuk sahibi olmamanın sağladığı avantajlar kategorisi kapsamında, çocuk sevgisi kodu üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin temsili katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Evet, aslında biraz önce bahsettim. Ebeveynlik deneyiminin olmaması, okul içerisinde çocukları sevdiğim için onlara daha fazla sevgi gösteriyor olabilirim. Dezavantajı olarak ebeveynlik deneyimim yok ama ebeveyn olmamanın bir zorluğunu mesleki hayatımda şu ana kadar yaşamadım.” (K11)

3.2.3. Çocuk Sahibi Olmamanın Dezavantajları

Çocuk sahibi olmamanın dezavantajları kategorisi kapsamında dört kod oluşturulmuştur. Bu kodlar; deneyimsel eksiklik, empati kurma zorluğu, bilgi aktarımı ve örneklendirme zorluğu ve dışsal tepkilere maruz kalma olarak belirlenmiştir.

Deneyimsel Eksiklik

Çocuk sahibi olmamanın dezavantajları kategorisi kapsamında, deneyimsel eksiklik kodu sekiz katılımcı (n=8) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Dezavantaj şu olabilir bence, bazen veli ile iletişim kurarken zorlanabilirim. Ben kendimi orada eksik hissediyorum ve bunu da söylüyorum. Çünkü şöyle onlar bir şeyin içindeler, bir olgunun içerisindeler ve ben bunu dışarıdan izliyorum. Biraz kitapvari konuşuyoruz ister istemez. Bunu bunu yapmalısınız, bunu bunu yapmamalısınız. Onlar diyor ki hocam bu böyle değil ama yani gerçek hayat evin içi o şekilde değil. Bu durumda anlasam bile destek olmakta zorlanabiliyorum. Ya da belki daha farklı onları daha iyi anlayabileceğim ya da daha uygulanabilir

özüm önerileri belki bulmakta zorlanabiliyorum. Çünkü o paralelde düşünmediğim için aklıma o durumlar gelmiyor olabilir.” (K3)

“Mesela biz bir ödevi veriyoruz, evde yapabileceğini düşünüyoruz. Ama bir çocuğum olsa o çocuğun ödevleri evde ne kadar sürede işte yapabildi, yapamadı; ödevle ilgili motivasyonu nedir, ne değildir? Belki onları somut olarak görmüş olabilirdim. O kısmı şu anda bilemiyorum.” (K9)

Empati Kurma Zorluğu

Çocuk sahibi olmamanın dezavantajları kategorisi kapsamında, empati kurma zorluğu kodu beş katılımcı (n=5) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Aslında ebeveyn olmamam öğretmenlik motivasyonumu etkilemediğini hâlâ düşünmekteyim. Ama istem dışı bu toplumsal baskıların da etkisiyle, sanki ebeveyn olsaydım daha farklı olabilir miydi diye zaman zaman düşünüp şekillendirebiliyor. Hani çok etkili değil ama sonuçta yaşamadığım için o empatiye çok fazla girip aynı şekilde mi düşünürüm bilemiyorum. Eğer ebeveyn olduğumda bu sorularla tekrar karşılaşırsam, ne düşüneceğimi çok merak ediyorum.” (K12)

“Yani dezavantaj olarak aslında çok görmüyorum ama dediğim gibi, bazen onları anlayıp anlamama noktasında kendi içimde yaşadığım bir sorgulamadan ötürü belki bunu bir dezavantaj sayabiliriz. Ama çok da eksikliği olduğunu zannetmiyorum.” (K14)

Dışsal Tepkilere Maruz Kalma

Çocuk sahibi olmamanın dezavantajları kategorisi kapsamında, dışsal tepkilere maruz kalma kodu üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir.

“Bu duyguyu bilmiyorum. Yeterince çocukları anlamadığımı duydum. Hep şunu duydum: ‘Çocuğun olduğu zaman öğretmenlik senin için daha farklı olacak.’” (K6)

“Bu konuda çok şey söyleyebilirim. Çünkü zorlu bir konuşma ebeveynine yaptığınızda ya da herhangi bir konuda uzmanlık gerektiren bilginizi aktardığınızda ‘siz anne misiniz, değilsiniz hocam, olunca anlarsın’ gibi ifadelerle karşılaşabiliyorsunuz. Sanki sadece anne olmam gerekiyormuş, bir evlat sahibi olmadan bu meslek yapılmıyormuş gibi bir algı yaratılabiliyor.” (K15)

Bilgi Aktarımı ve Örnekendirme Zorluğu

Çocuk sahibi olmamanın dezavantajları kategorisi kapsamında, bilgi aktarımı ve örnekendirme zorluğu kodu iki katılımcı (n=2) tarafından dile getirilmiştir.

“Bir çocuğun, bir ebeveynin sınırlarını ne kadar zorlayabileceği kısmında bunu deneyimlemediğim için dezavantajı benim gözümde tahmin edilebilir bir yerde ya da anlaşılır bir yerde olmayabilir, bilmiyorum.” (K2)

Ebeveyn olmama temasına ilişkin kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcılara Göre Ebeveyn Olmama

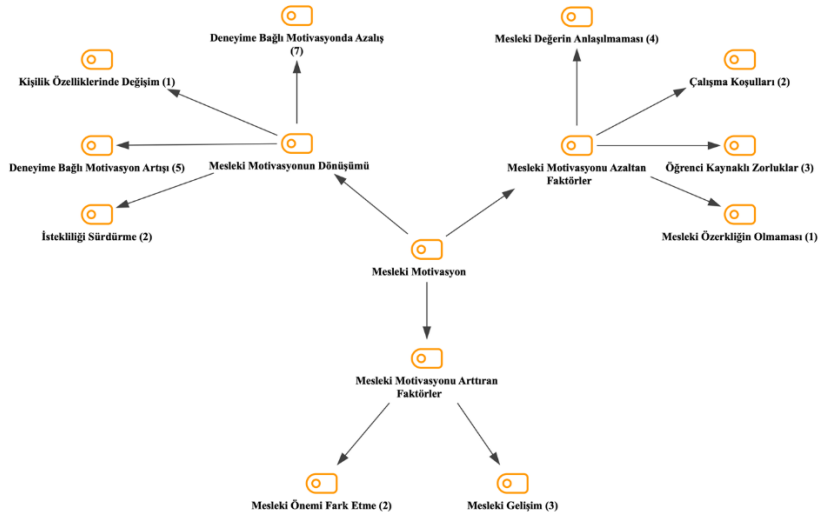
Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
Ebeveyn Olmama	Ebeveyn Olma Kararına Mesleğin Etkisi	Ebeveynlik Rolü Kaygısı	7
		Gönüllü Çocuksuzluk	4
		İkilemde Kalma	2
		Çocuklara Tahamül Edememe	1
	Çocuk Sahibi Olmamanın Avantajları	Enerji ve Zaman Yönetimi	13
		Profesyonel Yaklaşım	8
		Duygusal Kontrol	7
		Mesleki Etkisizlik	4
		Mesleki Odaklanma	4
		Çocuk Sevgisi	3
	Çocuk Sahibi Olmamanın Dezavantajları	Deneyimsel Eksiklik	8
		Empati Kurma Zorluğu	5
		Dışsal Tepkilere Maruz Kalmak	3
		Bilgi Aktarımı ve Örnekendirme Zorluğu	2

Tablo 6’da, ebeveyn olmama temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

3.3. Mesleki Motivasyon Teması

Mesleki motivasyon teması altında üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; mesleki motivasyonun dönüşümü, mesleki motivasyonu artıran faktörler ve mesleki motivasyonu azaltan faktörlerdir.

Mesleki motivasyon temasına ilişkin tema, kategori ve kodların dağılımı ile aralarındaki ilişki Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Mesleki Motivasyon Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

3.3.1. Mesleki Motivasyonu Arttıran Faktörler

Mesleki motivasyonu artıran faktörler kategorisi altında iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; mesleki gelişim ve mesleki önemi fark etmedir.

Mesleki Gelişim

Mesleki motivasyonu artıran faktörler kategorisi kapsamında mesleki gelişim kodu üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenlik insana da birçok şey öğretiyor bence. Sadece bir şeyler öğretmiyoruz, kendimizi de o yolda şekillendiriyoruz. Bilginin peşinde koşmam gerektiğini, bir şeyler öğrendikçe geliştiğimi fark ettim.” (K7)

“Başlamadan önce tabii ki daha fazla şeyi bu zamana sığdırabileceğimi düşünüyordum. Şunu da yaparım, şöyle de olur, şuna da vakit ayırırdım diyordum. Ama tabii ki işin mutfağına girdiğin zaman aslında planlamanın çocuk dahilinde ve çocuğu gözeterek yapılması gerektiğini farkına vardım. Öyle olunca zamanla en kısa yoldan, en çabuk bir şekilde, en kolay onlara nasıl öğretirime evrildi aslında. tecrübeyle bence orantılı olduğunu düşünüyorum. Tecrübeyle şöyle tanımlamıyorum, asla her an olduğum tamamım demiyorum. Her seneki öğreneceğim bir şey çıkıyor, farklı bir şekil çıkıyor. Çocukların da evrimleri değişiyor çünkü gelen çocuk profili de farklılaşıyor. Öyle olunca sürekli kendini yenilemem gerekiyor tabii. Ama motivasyonunda bir düşüş görmüyorum yani. O yüzden yine hala şunu da yapmalıyım, şu da olmalı dediğim noktalar oluyor.” (K14)

Mesleki Önemi Fark Etme

Mesleki motivasyonu artıran faktörler kategorisi kapsamında mesleki önemi fark etme kodu iki katılımcı (n=2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Alana geçmeden önce biraz daha para kazandığım bir yer olarak görüyordum psikolojik danışmanlığı. Şu anki süreçte öyle bir yerden bakmıyorum, alana daha çok ilgim arttı bu mesleği yaptıkça. Şimdi artık özellikle veli eğitimlerinin daha önemli olduğunu düşündüğüm bir yerdeyim.” (K4)

3.3.2. Motivasyonu Azaltan Faktörler

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisi altında dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; mesleki değerin anlaşılmaması, öğrenci kaynaklı zorluklar, çalışma koşulları ve mesleki özerkliğin olmamasıdır.

Mesleki değerin anlaşılmaması

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisi kapsamında mesleki değerin anlaşılmaması kodu dört katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Mesleğimin başında amacım öğrencilerime faydalı olmak, dokunabilmektir. Şu an şunu fark ettim, diğer öğretmenlerden, çocukların ailelerinden fırsat bulup da çocuklara dokunup onlara yardımcı olmaya çalışmakla cebelleşiyorum diyeyim. Buradaki diğer faktörleri de devreye sokunca biraz daha zor bir süreç ilerliyor.” (K5)

“Mesleğe başlamadan önce de aslında farklı kurumlarda iş deneyimim vardı ama okulda olmak istedim. Bu benim biraz daha idealist yaklaştığım olay. Çocuklara ne verebilirim gibi düşüncelerle başladım. Ama şu an geldiğimiz noktada özellikle öğretmenlik okuyan gençlere, başka kayabileceğiniz bir meslek varsa kesinlikle tavsiye etmiyorum diyorum. Günümüz şartlarında ülkemizde eğitimcilere yaklaşım maddi ve manevi açıdan bence en dezavantajlı alanlardan biri. Öğrenci profili, veli profili de eskiye kıyasla çok değişti.” (K13)

Öğrenci kaynaklı zorluklar

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisi kapsamında öğrenci kaynaklı zorluklar kodu üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Mesleğe başlamadan önce daha idealistim. Şimdi o kadar idealist olduğumu düşünmüyorum. Zaman içerisinde, özellikle pandemiden sonra diyebilirim, motivasyonumda bir düşüş oldu. Okuttuğum çocukların özellikleriyle de alakası var. İlk okuttuğum yıllarda öğrencilere öğrettiğim şeyler, hazırladığım etkinliklerle ilgili o hevesim bu son dönemde azaldı. Çünkü yaptığım zaman bile karşımdaki öğrenciden o geri dönüşü alamıyorum.” (K9)

“İlk meslek dönemimde daha heyecanlı, daha açık ve bilgi dolu hissediyordum. Şu anda da aynı duyguları besliyorum fakat her sene gelen öğrenci profili ya da bizden beklenenler sürekli değiştiği için zaman zaman buna adapte olmakta zorlanıyorum. Öğrencilerin teknolojiyle daha fazla iç içe olması, oyunların ve rol modellerin değişmesi derslere de yansıyor.” (K12)

Çalışma koşulları

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisi kapsamında çalışma koşulları kodu iki katılımcı (n=2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Tabii ki çok büyük bir motivasyon kaybı var sekiz yıldan sonra. İş yükünün artması, kuşak farkı... O kadar çok parametre var ki negatif yönde ilerleyen. Öğrendiğimizin çok dışında ya da beklediğimizin çok dışında; kuşak çok farklı, sistem çok farklı, kurum kültürü değişiyor. Öğretmenin bakış açısı, beklentiler derken iş yükünün artması gibi durumlar motivasyonu düşürüyor.” (K3)

Mesleki özerkliğin olmaması

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisi kapsamında mesleki özerkliğin olmaması kodu bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Tabii ki mesleği yapmadan önce her şey çok güzeldi. Hayal ettiğim ve yaşadığım şey tam olarak aynı şey değildi. O yüzden duygusal olarak düşüş yaşadım. Hiç beklediğim gibi gitmedi. Belki özel sektörde olduğumuz için ama çok fazla ayrımcılığa maruz kaldım; kadın-erkek olabilir, kapalı ya da açık öğretmen ayrımcılığı olabilir. Aynı şekilde çocukların sorunlarını konuşmak yerine bunları sürekli halının altına süpürmek zorunda kaldım. Söylemememiz gerekiyordu, tolere etmemiz ve durumu normal kabul etmemiz bekleniyordu. Daha iyileştirici bir yerde olmaksızın görmeyen, duymayan bir yerde olmak beni çok kötü etkiledi.” (K6)

3.3.3. Mesleki Motivasyonun Dönüşümü

Mesleki motivasyonun dönüşümü kategorisi altında dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; deneyime bağlı motivasyonda azalış, deneyime bağlı motivasyon artışı, istekliliği sürdürme, ve kişilik özelliklerinde değişimdir.

Deneyime bağlı motivasyonda azalış

Mesleki motivasyonun dönüşümü kategorisi kapsamında deneyime bağlı motivasyonda azalış kodu yedi katılımcı (n=7) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Tabii ki çok büyük motivasyon kaybı var sekiz yıldan sonra. İş yükünün artması, kuşak farkı... O kadar çok parametre var ki negatif yönde ilerleyen. Öğrendiğimizin çok dışında ya da beklediğimizin çok dışında; kuşak çok farklı, sistem çok farklı, kurum kültürü değişiyor, öğretmenin bakış açısı, beklentiler derken iş yükünün artması gibi durumlar motivasyonu düşürüyor.” (K3)

“İlk meslek dönemimde daha heyecanlı, daha açık, bilgi dolu hissediyordum. Şu anda da aynı duyguları besliyorum fakat her sene gelen öğrenci profili ya da bizden beklenenler sürekli değiştiği için zaman zaman buna adapte olmakta zorlanıyorum. İlk seneler çalışırken öğrenciler bu kadar teknolojiyle iç içe değildi. O yüzden daha geleneksel çocuk oyunları oynardık, sohbetlerimiz farklı olurdu. Şimdi ise teknoloji çok daha baskın; oyunlar, rol modeller ve öğrencilerin karakterleri değişti. Bu durum derslere de yansıyor.” (K12)

Deneyime bağlı motivasyon artışı

Mesleki motivasyonun dönüşümü kategorisi kapsamında deneyime bağlı motivasyon artışı kodu beş katılımcı (n=5) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Alana geçmeden önce biraz daha para kazandığım bir yer olarak görüyordum psikolojik danışmanlığı. Şu anki süreçte öyle bir yerden bakmıyorum, alana daha çok ilgim arttı bu mesleği yaptıkça. Şimdi artık özellikle veli eğitimlerinin daha önemli olduğunu düşündüğüm bir yerdeyim.” (K4)

“Motivasyonum her sene daha çok artıyor. Üniversitedeyken bir an önce mezun olup çalışmaya başlamak istiyordum. Okul ortamında biraz sıkılmışım açıkçası. Her yıl deneyim kazandıkça daha hevesli çalışıyorum. Daha çok neler yapabileceğimi, çocuklara neler kattığımı görüyorum. O yüzden motivasyonum her sene daha fazla artıyor.” (K10)

İstekliliği sürdürme

Mesleki motivasyonun dönüşümü kategorisi kapsamında istekliliği sürdürme kodu iki katılımcı (n=2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Motivasyon kelimesi bende daha olumlu bir çağrışım yapıyor. Nasıl başladıysam bence hâlâ öyle. On yıl uzun bir süre ama derler ya heves kaçması... Bu bende olmadı. Her çocuğa aynı şekilde, aynı isteklilikle yaklaşabildiğimi düşünüyorum. Tecrübe tabii ki arttı ama branşın gereği her çocuğa en baştan bakmak, onu anlamaya çalışmak gerekiyor. O yüzden çok büyük bir değişiklik olmadı.” (K8)

Kişilik özelliklerinde değişim

Mesleki motivasyonun dönüşümü kategorisi kapsamında kişilik özelliklerinde değişim kodu bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenliğe başladıktan sonra daha sakin, sabırlı ve tolere edebilen bir yerde durduğumu düşünüyorum.” (K2)

Mesleki motivasyon temasına ilişkin kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcılara Göre Mesleki Motivasyon

Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
Mesleki Motivasyon	Mesleki Motivasyonu Arttıran Faktörler	Mesleki Önemi Fark etme	3
		Mesleki Gelişim	2
	Mesleki Motivasyonu Azaltan Faktörler	Mesleki Değerin Anlaşılmaması	4
		Öğrenci Kaynaklı Zorluklar	3
		Çalışma Koşulları	2
		Mesleki Özerkliğin Olmaması	1
	Mesleki Motivasyonun Dönüşümü	Deneyime Bağlı Motivasyonda Azalış	7
		Deneyime Bağlı Motivasyon Artışı	5
		İstekliliği Sürdürme	2
		Kişilik Özelliklerinde Değişim	1

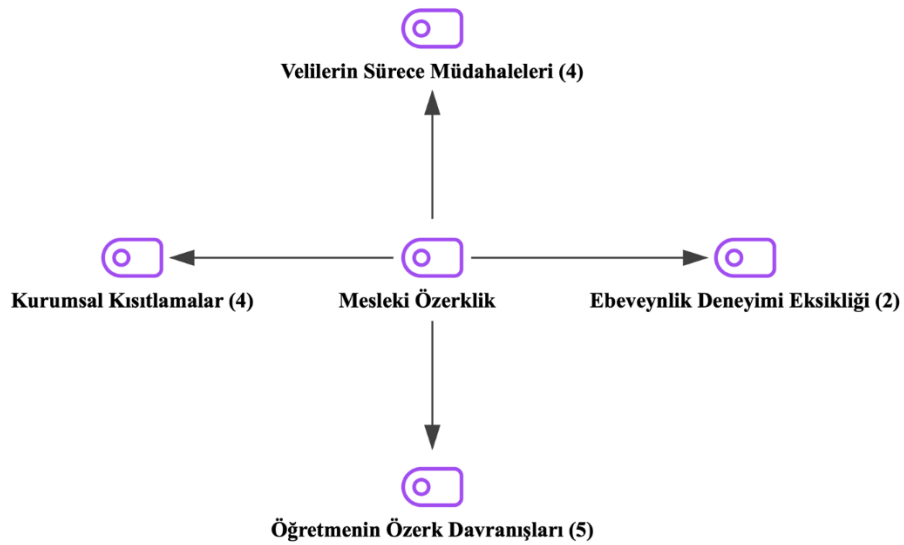
Tablo 7’de, mesleki motivasyon temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

3.4. Mesleki Özerklik Teması

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların ideal öğretmen tanımına ilişkin algılarını doğrudan yansıtan kodlar üzerinden yapılandırılmış olup, bu temada kategori düzeyi oluşturulmamıştır.

Mesleki özerklik teması kapsamında dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; öğretmenin özerk davranışlarıdır, kurumsal kısıtlamalar, velilerin sürece müdahaleleri ve ebeveynlik deneyimi eksikliğidir.

Mesleki özerklik temasına ilişkin ilişkin tema, kategori ve kodların dağılımı ile aralarındaki ilişki Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Mesleki Özerklik Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

Öğretmenin özerk davranışları

Mesleki özerklik teması kapsamında öğretmenin özerk davranışları kodu beş katılımcı (n=5) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Hocam sizin çocuğunuz var mı ya da hocam sanırım çocuğunuz yok... Yani yeterince yaşamsal deneyimim ya da ebeveynlik deneyiminin olmamasıyla meseleyi daha sığ bir yerden ele alıyormuşum hissi yaratıyorlar. Bunlar bana ve

özerkliğime yansımıyor artık, deneyimin de etkisi diyebilirim. Velinin endişesini yansıtarak dinlemeye devam ediyorum.” (K2)

“Hocam çocuğunuz olduğunda anlarsınız ya da çocuğunuz olmadığı için anlayamayacağımızı düşünenler olabiliyor. Bazen kendimi o konuda eksikmiş gibi hissediyorum ama ben aslında kendimi özgür hissediyorum. İstediğim şekilde çalışmalarımı yürütebiliyorum; okul destekleyici bir konumda. Bu süreci yönetebilmek için dışarıdan bir gözle bakmanın daha sağlıklı olabildiğini düşünüyorum.” (K11)

Kurumsal Kısıtlamalar

Mesleki özerklik teması kapsamında kurumsal kısıtlamalar kodu dört katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Yani özerklik kısmında evet çok da özerk olduğumu düşünmüyorum. Veliden de öte, bir şey yaptıracağımız zaman müdür bile ‘öyle yapsanız ne olacak, böyle yapsanız ne olacak’ gibi bir tavırda olabiliyor. Öğrenciye yaptığımız işin bir faydası olmayacak mı diye düşünürken, yaptıracağım bir etkinlik ya da çalışma varsa bu tavırla karşılaşıyorum. Bu tavırla karşılaşmaktansa çoğunlukla yapmamayı tercih ederim.” (K9)

“Özel okul çalışanı olarak sistemler değişiyor. Eskiden öğretmenler daha özerkken, kendi müfredatını daha rahat oluşturabiliyorken, şimdi okulun sistemi ve beklentileri öne çıkıyor. Kurumsallık arttıkça özerkliğin eskiye kıyasla azaldığını söyleyebilirim. Ama ben bireysel olarak böyle bir şey yaşamadım.” (K13)

Velilerin Sürece Müdahaleleri

Mesleki özerklik teması kapsamında velilerin sürece müdahaleleri kodu dört katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir çocuğun işte aslında biraz psikolojik destek alması gerektiğini söylediğimizde çok savunmacı bir tutum geliyor veliden ve bu sefer o tutum bana saldırma olarak dönüyor. Mesela genelde şöyle oluyor: Hep okulda olmuş oluyor

bunlar. Bunun temel sebebi de çocuk yeterince gözlemlemediğinden kaynaklanıyor onlara göre. Yani bir öğretmen sınıftayken eğer bir sorun olduysa bunu belliye yansıttığımızda çocuğunun böyle olmadığını iddia ediyor, bunu iddia edip gidip müdüre şikayet ediyor. Orada hani böyle şey oluyor bu sefer: “Öğretmen sınıfta ne yapıyordu? Gerçekten bununla bazen uğraşmak istemediğimiz anlar olabiliyor. Bu bence bizim özerkliğimizi kısıtlayan bir durum.” (K6)

“Yani özerklik kısmında evet çok da özerk olduğumu düşünmüyorum. Yani veliden de öte bir şey yaptıracağımız zaman işte müdür bile yani öyle yapsanız ne olacak böyle yapsanız ne olacak gibi bir tavırda olabiliyorlar. Öğrenciye yaptığımız işin bir faydası olmayacak mı? Böyle şeyleri düşündüğün zaman yaptıracağım bir şey de varsa, bir etkinlik, bir çalışma veya bir aktivite zaten böyle bir tavırla karşılaşıyorum işte müdür tarafından, veli gözünden. Bu tavırla karşılaşmaktansa yapmamayı çoğunlukla tercih ederim.” (K9)

Ebeveynlik Deneyimi Eksikliği

Mesleki özerklik teması kapsamında ebeveynlik deneyimi eksikliği kodu iki katılımcı (n=2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Sanıyorum olumsuz bir yansıması yok. Bireysel psikolojik danışma alanına giren ama anlık cevap vermem gereken, biraz daha backgroundu bilmem gereken kısımlarda biraz daha şey oluyor. Hani evet bu işin yolu böyle ama veli bunu işe yaramadığını söylüyor. Anlık o cevap verirken, bilimsel bilgiyi verirken o veliye eşlik edememem sonraki süreçte. Belki o kısımdır. Yoksa anne olup olmamakla bir alakası yok.” (K4)

Mesleki özerklik temasına ilişkin kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcılara Göre Mesleki Özerklik

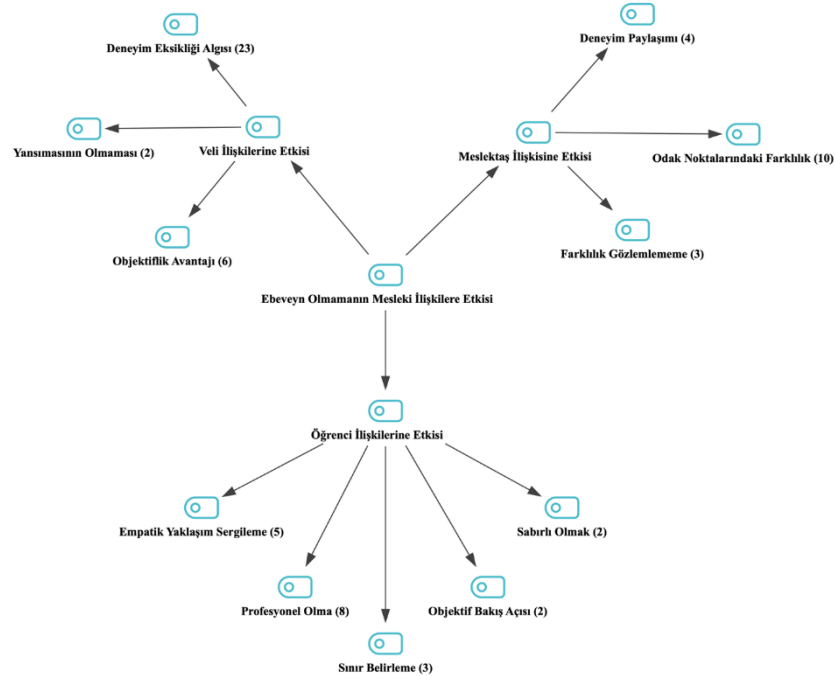
Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
Mesleki Özerklik		Öğretmenin Özerk Davranışları	5
		Kurumsal Kısıtlamalar	4
		Velilerin Sürece Müdahaleleri	4
		Ebeveynlik Deneyimi Eksikliği	2

Tablo 8’de, mesleki özerklik temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

3.5. Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi Teması

Ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi teması kapsamında üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; veli ilişkilerine etkisi, öğrenci ilişkilerine ve meslektaş ilişkilerine etkisi, etkisidir.

Ebeveyn olmamanın mesleki ilişkiler temasına ilişkin ilişkin tema, kategori ve kodların dağılımı ile aralarındaki ilişki Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

3.5.1. Veli İlişkilerine Etkisi

Veli ilişkilerine etkisi kategorisi altında 3 kod oluşturulmuştur. Bunlar; deneyim eksikliği algısı, objektiflik avantajı, yansımalarının olmamasıdır.

Deneyim eksikliği algısı

Veli ilişkilerine etkisi kategorisinde deneyim eksikliği algısı kodu yirmi üç katılımcı (n = 23) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Genelde ilk etapta özellikle yeni tanışmada biraz küçümsendiğimi düşünüyorum. Çocuğum olmadığı için onları anlayamayacağım bir düşüncesi olabiliyor. Âma zamanla o ilişki devam ettikçe aslında alakası olmadığını onlar da görüyorlar. Ama tabii ki her zaman ilk etapta çocuğunuz var mı sorusunu duyuyorum ve neden olmadığına dair ya da çocuğunuz olsaydı şöyle şöyle olurdu tarzında yorumlara da maruz kalıyorum.” (K5)

“Yani ebeveynlik deneyimimin bulunmaması ile ilgili evet birçok veliden dönüş alıyorum. Bu soruları alıyorum ama objektifliğimi etkilemiyor, bence bende bir engellenmişlik hissi yaratmıyor. Yani bu konu ebeveynlikle ilgili olduğunu düşünmüyorum. Yani orada öğretmen pozisyonu başka, ebeveyn pozisyonu başka, kimlikler başka başka. Sen bireysel yaşamında ne yaşıyorsan yaşa. Bir öğrencine karşı objektif olabilirsin gibi geliyor bana. Bu annelik, babalıkla ilgili değildir herhalde.” (K8)

Objektiflik Avantajı

Veli ilişkilerine etkisi kategorisinde objektiflik avantajı kodu altı katılımcı (n=6) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Velileri biraz daha pof poflayarak konuşmak durumunda kalıyorsunuz. Daha tatlı dilli, daha onları sakinleştirir düzeyde konuşmak durumunda kalıyorsunuz. Yani mesela çok küçük bir şeyi çok abartabiliyorlar işte bazen veriler. İşte kolunun çarpması, elinin çarpması ya da bir hapsuruğunun artması gibi. Tabii ki ben o kadar telaşlanmıyorum onlar

gibi. Bana daha normal geliyor ama onlar için daha telaşlı bir konu haline geliyor. Ya da en ufak bir arkadaşla tartışmalarında çocuk üzülünce veriyi de çok üzüyor. Ama ben hayır bunlar çocuktur geçecek diyorum." (K10)

“İlk olarak zaten belki benim mesleğim gereği çok özel hayatıma sokan biri değilim. Ama tabii ki anlık bir soru geldiğinde peki siz evli misiniz ya da çocuğunuz var mı hocam sorusu geldiğinde, bu sorunun onun için ne önemi var bir onu düşünüyorum arka bellekte. Bu noktada orada sanki ilişkinin şeffaflığının da olması gerekiyor gibi. İlk başlarda bir örnek veririm, “hayır yok” diyordum ve devam ediyordum ama artık şu an bunun açıkçası bu konudaki görüşlerimle ilgisi olmadığını düşünüyorum. İlk başlarda bir örnek veririm hayır yok diyordum ve devam ediyordum ama artık şu an bunun açıkçası bu konudaki görüşlerimle ilgisi olmadığını düşünüyorum.” (K15)

Yansımanın Olmaması

Veli ilişkilerine etkisi kategorisinde yansımanın olmaması kodu iki katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Şöyle söyleyebilirim, mesleğe ilk başladığım yıllarda bununla ilgili çok dönüş alıyordum. Ama zaman içerisinde bu dönüşler çok azaldı. Mesleğin ilk 3-4 yılına kadar vardı. Anne değilsiniz, böylesiniz, şöylesiniz olabiliyordu. Ama belki de zaman içinde biraz da işin mutfağında pişmekle de alakalı. Son zamanlarda özellikle 5-6 yıldır hiç bu tarz bir yorum almadım.” (K14)

3.5.2. Öğrenci İlişkilerine Etkisi

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisi altında beş kod oluşturulmuştur. Bunlar; profesyonel olma empatik yaklaşım sergileme, sınır belirleme, sabırlı olmak ve objektif bakış açısıdır.

Profesyonel Olma

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisinde profesyonel olma kodu, sekiz katılımcı (n = 8) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir ebeveyn sıfatıyla değil, bir eğitici, öğretmen sıfatıyla okuldayız. Burada çocuklara ebeveynlik değil, iyi bir öğretmen olmam gerekiyor. O yüzden onların yeteri kadar gerçekten elimden geldiği kadar en azından yanlarında olmaya çalışıyorum, onları dinlemeye, anlamaya, duygusal durumlarını takip etmeye çalışıyorum. Yani o yüzden bir sorun olduğunu düşünmüyorum.” (K6)

“Ebeveyn olan öğretmenlere göre nasıl diyeyim belki kırılmaz bir noktada kişilik karakteri olarak da daha yumuşak huylu olsam da yine de ebeveyn olan öğretmenler çok daha bence kırılabilir olabiliyorlar. Evde o çocukla yaşanan deneyimler tabii o empati duygusunu çok daha fazla geliştiriyor. Belki aramızda evet böyle bir empati farkı olabilir ama ben bunun açıkçası onlar açısından bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum. Kendi açımdan olumsuzluğu yok.” (K13)

Empatik Yaklaşım Sergileme

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisinde empatik yaklaşım sergileme kodu, beş katılımcı (n=5) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Hani olmadığını söylediğinizde böyle bazen yani o yüzden bizi zor anlayabilirsiniz gibi bir yere getirebiliyorlar. Ama bunun bence bir kriter olmaması yani olmadığını düşünüyorum ben... Çünkü bir çocuğu anlamak için evet anne olmak baba olmak başka bir vasıf belki de ama illa olmadan da bazı şeyleri anlayabilirsin. Yani illa çocuğunun olması gerekmiyor bazı duyguları anlayabilmek için diye düşünüyorum. Ama bu bize yöneltildiğinde zorlayıcı bir soru olabiliyor.” (K7)

“Açıkçası genel anlamda insan ilişkilerinde de empati düzeyi yüksek birli olduğunu düşündüğüm için çocuklarla bu süreçte çok zorlanmıyorum. Hatta bazen bazı çocuklardan, bazı öğrencilerimden böyle bir geri bildirim almıştım.”Hocam işte sizin yaklaşımınız çok güzel. Keşke ailem de annem de bana bu şekilde destek olsa bu şekilde yardımcı olsa,” gibi. O yüzden empati düzeyimde açıkçası zorlanma olduğunu düşünmüyorum” (K11)

Sınır Belirleme

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisinde sınır belirleme kodu, üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bence daha iyi yansıyor, çünkü bu çok kişisel bir mesele... Kendi adıma her zaman çocuklara model olduğumu ve örnek olduğumu aklımdan çıkarmadan gerçekten dikkat ederek bir yaklaşım sergilemeye çalışıyorum.” (K2)

“Ben daha önce de söylediğim gibi olumlu yansıdığını düşünüyorum. Çünkü sonuçta biz çocuklara sınırları öğretiyoruz. Günlük hayatta herkesle anne babamızla bile aramızda olması gereken sınırları ve ben bir öğretmen olarak bunu kurabiliyorum. Bazen işte ebeveyn olduğumuzda bu sınırları korumak zor olabiliyor yine duygusal yaklaşımdan vesaire dolayı. Bazıları bu arada, bütün ebeveyn olan aileler bu şekilde anlamında söylemiyorum. Ben bana pozitif bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Bazen onlarla arkadaş rolüne daha kolay girmemi sağlıyor ya da öğretmen rolüne daha kolay geçebilmemi de sağlıyor. Harry Potter ve Galatasaray bana pek çok çocuğun sevgisini katmıştır. O role sahip olmasam da başka şekilde sağlayabiliyorum bence.” (K3)

Sabırlı olmak

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisinde sabırlı olmak kodu, iki katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Sanki daha iyi yansıyor çünkü bazı ebeveyn olan öğretmenlere baktığımda kendi yorgunluğundan ya da yoğunluğundan çocuklara karşı daha sabırsız daha tolere etmeyen bir yerde olduğunu gözlemlerken yine ebeveyn olan bazı öğretmen arkadaşlarımın bu konuda daha kendini bilen bir yerde durduğunu, daha model olduğunu bilen bir yerde durduğunu fark ediyorum. “ (K2)

Objektif bakış açısı

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisinde objektif bakış açısı kodu, iki katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Ebeveynler kadar bıkkın değilim, onları daha tarafsız ve daha çok dinleyebilme kapasitem artıyor. Evdeki yönlerini göremediğim için veya bir ergenle birebir muhatap olmadığım için okul ve ev farkını kıyaslayamıyorum. Çocuklar bana genellikle lise grubu görüşme bitince hocam çok teşekkür ederim, annem babam beni artık böyle dinlemiyor diyorlar.” (K1)

3.5.3. Meslektaş İlişkisine Etkisi

Meslektaş ilişkisine etkisi kategorisi altında üç kod oluşturulmuştur. Bunlar; odak noktalarındaki farklılık, deneyim paylaşımı ve farklılık gözlemlememidir.

Odak Noktalarındaki Farklılık

Meslektaş ilişkisine etkisi kategorisinde odak noktalarındaki farklılık kodu, on katılımcı (n=10) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Daha çok sosyal anlamda şöyle bir şey yaratıyor. Eşle ilgili ya da çocukla ilgili sorumluluğum yok. Haliyle mesela eski okulumdayken hatırlıyorum insanlar bunları paylaştıklarında ben biraz çok dahil olamamış, dışarıda hissediyordum. Ben mesleki anlamda sorun yarattığını düşünmüyorum.” (K2)

“Ebeveyn olan öğretmen arkadaşlarımın ya da arkadaşlarımızın gündemi yoğunluklu olarak çocuk oluyor. Bunu genel çerçeveden değerlendirdiğimde böyle. Dahil hissetmiyorum. Yani onların gündemi bambaşka. Çocuğu olan en yakın arkadaşlarım, meslektaşlarım, zümredaşlarımın yani yine rehberlerden oluşan arkadaşlarımın da gözlemledim. Gündemin, odak noktan her şeyin çocuk oluyor. Sanırım şey var, annelik böyle o kimyayı işleyen bir duygu anneler biraz daha kendi çocuklarıyla kıyaslayarak öğrencilere yaklaşabiliyor. Kıyaslamak da değil de, daha anlayan bir yerden yaklaşabiliyorlar.” (K8)

Deneyim Paylaşımı

Meslektaş ilişkisine etkisi kategorisinde deneyim paylaşımı kodu, dört katılımcı (n=4) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Ben onlarla paylaşıp onların deneyimlerini soruyorum. “Aslında onlara ben fikir danışıyorum. Yani bir çatışma olarak görmüyorum. Çocuğumun olmamasını hiçbir zaman bugüne kadar mesleki olarak eksiklik olarak görmedim.” (K1)

“Yani kendi çocuğu için “hani ben böyle yapıyorum, işte çocuğumdan da şunu gözlemledim, işte kendimi böyle geliştirdim” diye böyle bir fikir veren de olmuştu. Ben böyle bir yöntem uyguladım, hani ben de çocuğum var, bu yöntemde ondan da faydalı olduğunu gördüm deyip öyle bir bilgi paylaşımında bulunan öğretmenler olmuştu. Olumlu olarak faydalandığım yönleri oldu gerçekten yardımcı olmak, bilgi paylaşımında bulunmak için yapılan paylaşımlardan. Kendi sınıfım adına kullandığım ve faydalandığım ama tabii faydalanmadığım bölümler de oldu. Çoğunlukla özellikle gerçekten samimi olarak faydalı olduğunu düşündüğü bir fikri paylaşan bir öğretmen varsa ve ona da inanıyorsam ve güveniyorsam o paylaşım ile hem dinlerim hem de o paylaşımdan da faydalanmak isterim. Ayrıca kendim bile danışabilirim.” (K9)

Farklılık Gözlemlememe

Meslektaş ilişkisine etkisi kategorisinde farklılık gözlemlememe kodu, üç katılımcı (n=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir öğretmen öğrencisi ile ilgili bir durumu bana aktarırken kendi çocuğundan örnekler vererek anlatabiliyor. Anne olan ve olmayan öğretmenlerin çocuklara yaklaşımında çok bariz farklılıklar gözlemlemiyorum ...” (K2)

“Yöneticilerimin çocukları olduğu için mi ya da öğretmenlerin ama onlar biraz da yöneticilerin sorunları biraz da halının altında süpürme eğilimindeydiler. Bende konuşulması gerektiği taraftarıyım. Öğretmenlerle ilgili zaten herhangi bir yansıması olmadı yani ebeveyn olan ya da olmayan arasında. Hiç sorun yok yani bir ayrım yapabileceğim bir nokta yok.” (K6)

Ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi temasına ilişkin kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

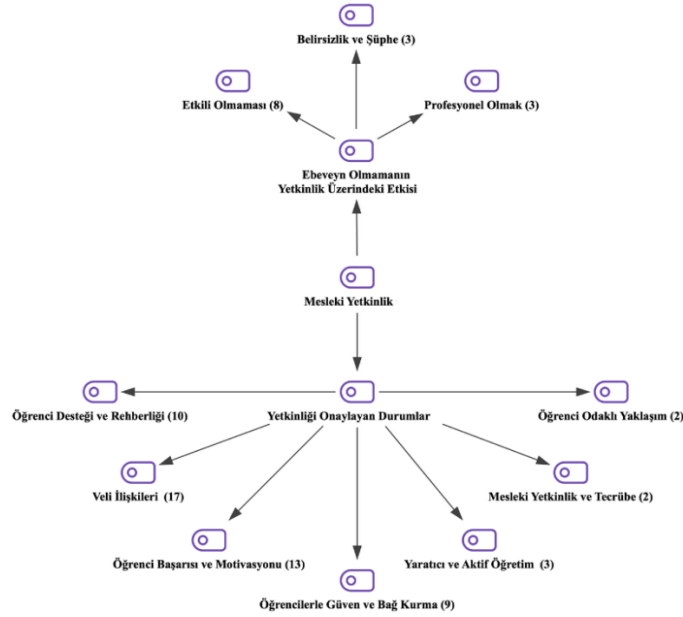
Tablo 9. Katılımcılara Göre Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi

Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
Ebeveyn Olmamanın Mesleki İlişkilere Etkisi	Veli İlişkilerine Etkisi	Deneyim Eksikliği Algısı	23
		Objektiflik Avantajı	6
		Yansımanın Olmaması	2
	Öğrenci İlişkilerine Etkisi	Profesyonel Olma	8
		Empatik Yaklaşım Sergileme	5
		Sınır Belirleme	3
		Sabırlı Olmak	2
		Objektif Bakış Açısı	2
	Meslektaş İlişkisine Etkisi	Odak Noktalarındaki Farklılık	10
		Deneyim Paylaşımı	4
		Farklılık Gözlemlememe	3

Tablo 9’da, ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

3.6. Mesleki Yetkinlik Teması

“Mesleki yetkinlik” temasına ait iki kategori oluşturulmuştur. Bunlar; ebeveyn olmamanın yetkinlik üzerindeki etkisi ve yetkinliği onaylayan durumlardır. Mesleki yetkinlik temasına ilişkin tema, kategori ve kodların dağılımı ile aralarındaki ilişki Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Mesleki Yetkinlik Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

3.6.1. Yetkinliği Onaylayan Durumlar

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisi altında yedi kod oluşturulmuştur. Bunlar; veli ilişkileri, öğrenci başarısı ve motivasyonu, öğrenci desteği ve rehberliği, öğrencilerle güven ve bağ kurma, yaratıcı ve aktif öğretim, mesleki yetkinlik ve tecrübe, öğrenci odaklı yaklaşımdır.

Veli ilişkileri

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, veli ilişkileri kodu, on yedi katılımcı (n = 17) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Kendimi en yetkin hissettiğim kısım, psikolojik danışmanlık kısmı. Veli eğitimlerinde de kendimi böyle en yetkin diyemem ama hani görece daha başarılı bulurum.Hani çok böyle ben reklamlar kısmında iyi bir şey olduğumu düşünmüyorum. O yüzden rehberlik bana biraz daha reklam işi

geliyor. Psikolojik danışma ve daha çok veli eğitimi, veli görüşmelerinde daha kendimi görece daha başarılı bulurum.” (K4)

“Velinin tek erkek çocuğu vardı, baba yok. O zamanlarda çocuğu o kadar psikiyatra, psikoloğa götürdüğünü ama sizinle kurduğu bağı kuramadı siz çok iyi geldiniz, sizi çok seviyor demesini hatırlıyorum.” (K8)

Öğrenci başarısı ve motivasyonu

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, öğrenci başarısı ve motivasyonu kodu, on üç katılımcı (n = 13) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocuklarla birlikte yeni bir şeyler paylaşırken denerken onların o aldığı hazzı gördüğünde çok doyuma ulaşıyorsunuz yetkinlik anlamında.” (K6)

“Aldığım geri dönütler, yani yapılan ölçeklerde, değerlendirmelerde, çalışmalarda çocukların başarılı olduğunu gördükçe, yani doğru cevaplar aldıkça, ders katılımı arttıkça da ben de oradan başarılı olabildiğimi düşünüyorum. Yani yeni bir konu anlatırken o çocukların işte meraklı gözleri, öğrenmeye aç halleri, o beni çok heveslendiriyor, mutlu ediyor ve full motivasyonla onlara geri gidiyorum.” (K10)

Öğrenci desteği ve rehberliği

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, öğrenci desteği ve rehberliği kodu, on katılımcı (n = 10) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Kendimi en yetkin hissettiğim zamanlar aslında öğrencilerimle birlikte olduğum zamanlar. Öğrencilerle iç içe olup onların bir sorununda onlara yardımcı olduğum, rehber olabildiğim zamanlar diye düşünüyorum. Veli ilişkisi, öğretmenlerle olan ilişkiler tabii ki bunlar çok önemli. Ama ben kendimi en çok öğrencilerimleken

yetkin görüyorum. Onları anlayabildiğimi, onlara dokunabildiğimi, o koşulsuz sevgi, kabul diyoruz ya onu öğrencilerimle sağlayabildiğime inanıyorum.” (K5)

“Çocuk tarafındayım, yani çocuk dostu bir kimliğe sahip olduğumu düşünüyorum. Otorite değil de çocuk dostu olabilmek ve onun ihtiyacına hep ilk aklıma gelen bu oluyor. Çocuklara dair olan duygu kontrolünde yetkin olduğumu düşünüyorum. O yüzden o konuda duygularımı çocuk anlamında iyi kontrol edebildiğimi düşünüyorum. Meslekteki deneyimde de hani bir kere mesela beni çok zorlayacak bir diyalog anlatmıştı öğrencim ama bununla ilgili mimiklerimi kontrol ediyorum, onu bir noktada ürkütmemeye çalışıyorum. Bu tarz anlarımı seviyorum.” (K15)

“Öğrencilerimle görüşme yaparken, net. Yani onlara tavsiye verirken ve onları dinlerken. Sorunlarına, onların dünyası çerçevesinde çözüm bulmaya çalışırım. B planı sunarım. Genelde öğrenci odaklı oluyorum. Çocuklara kişisel alan tanıyorum ve artık sen birey oluyorsun mesajını veriyorum. Öğrenci, her hafta görüşelim mi dediğinde zamanlar ise benim mesleki doyumum bu diyorum. Artık bunu sen çözmelisin dediğimde çocuk bana bir sonraki görüşmede 'Hocam şöyle yaptım, çok iyi oldu' diyebiliyor.” (K1)

Öğrencilerle güven ve bağ kurma

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, *öğrencilerle güven ve bağ kurma* kodu, dokuz katılımcı (n = 9) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Mesleğimin ilk yılında öğretmen bir velim vardı ve çocuğunun ilk senesini çalışan bir öğretmende olmasına çok karşıydı. Hiç kabul etmedi, istemedi ama sene sonu geldiğinde veli benden özür dilemişti. Hani aslında çok tecrübeli olan o iki yıllık öğretmeninden sonra benim de hani yapabileceğimi gördüğü için, kendisine de ona inandırıp gösterdiğim için mutlu olmuştum. Hala etrafta bir özel ders bir şey arıyor olsa mutlaka ilk

beni arar. İşte mesela bir öğrencim çok içine kapanık ve çok sohbet etmeyen bir öğrencimdi ama veliden aldığım dönüt hani ne yapıyorsanız bilmiyorum ama çok iyi yapıyorsunuz. Hani çok dışa dönük bir öğrenci olmaya başladığı şeklinde bir de bu örneği verebilirim.” (K10)

“En yetkin hissettiğim zamanlar öğrencilerin yüzde yüz güvenini hissettiğim zamanlar. Daha küçük yaş gruplarıyla da çalışırken anne olarak gördüğü için sizi sadece akademik olarak değil hayata dair birçok şey öğretiyorsunuz. Oradaki o etkileşim, o duygu geçiyor öğrenciden size, sizden de öğrenciye.” (K13)

Yaratıcı ve aktif öğretim

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, *yaratıcı ve aktif öğretim* kodu, üç katılımcı (n = 3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“En yetkin olarak hissettiğim zamanlar, konuyla ilgili çocuklara oyun etkinlikleri yaptırırken, oyun oynatırken ama boş oyun değil, konuyla ilgili dersle ilgili oyun oynattığım zaman. Ben de bir şeyleri yaparak yaşayarak öğrenmek istediğim için, kendimi daha rahat hissettiğim bir alan olduğu için o alanda çocuklarla beraber bir şey yapıyor olmak daha yetkin hissettiriyor. Konuyu daha düz anlatmak, okuma yaptırmak yerine, bir şeyleri yaparak yaşayarak çocuklarla beraber yaptığımız zaman, oyun oynadığımız zaman veya bir ürün ortaya koyduğumuz zaman kendimi daha yetkin hissediyorum. O alanda kendimi daha rahat hissediyorum.” (K9)

Öğrenci odaklı yaklaşım

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, *öğrenci odaklı yaklaşım* kodu, iki katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Van'dayken bir bildir yapmıştım polise(ihmal ve istismar),sonra aile dinamiklerinden mi başka sebeplerden mi bilmiyorum doya kapatıldı ve

çocuk bir yıla yakın bir süre benimle iletişime geçmedi.Karne gününde geldi ve bir anda bana sarıldı ve gitti.Aile dinamikleri biraz farklıydı bana söylediği her şeyi inkar etmişti sonra.Bu çocuğun üzerinde yoğun baskılar vardı ama yine de ben onun yanında durdum.O zaman ben çok kötü hissetmiştim acaba bu yolu seçerek ona zarar mı verdim,sussa mıydım,idarenin dediği gibi biraz daha beklese miydim gibi..Sonra şunu dedim “ne olursa olsun biz orada öğrencinin yanında durmak durumundayız.”Yine okulda olsam yine kayıtsız kalamam.” (K4)

Mesleki yetkinlik ve tecrübe

Yetkinliği onaylayan durumlar kategorisinde, mesleki yetkinlik ve tecrübe kodu, iki katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Bu biraz tecrübeyle oluştu daha yetkin hissetmek. İşte öğretmen arkadaşlarınızla iletişimde, idarecilerinizle iletişimde benim en yetkin hissettiğim kısmı tecrübeli oluşum.. Evet ben bu işi biliyorum. Eee bir iş geldiği zaman ona nasıl yaklaşacağını bilmek ne yapacağını bilmek ama bunu nasıl örnekleyeyim, örnek de gelmedi aklıma ne yalan söyleyeyim. Ya bir de bizim alan öyle bir alan ki şey çok soyut bir alan. Hani buradaki yetkinlik kısmı özellikle görüşmeler, bireysel danışma kısmını düşündüğümde.” (K8)

3.6.2. Ebeveyn Olmamanın Yetkinlik Üzerindeki Etkisi

Ebeveyn olmamanın yetkinlik üzerindeki etkisi kategorisi altında 3 kod oluşturulmuştur. Bunlar; etkili olmaması, belirsizlik ve şüphe, profesyonel olmaktır.

Etkili olmaması

Ebeveyn olmamanın yetkinlik üzerindeki etkisi kategorisinde, etkili olmaması kodu, sekiz katılımcı (n = 8) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Profesyonel olmak

Ebeveyn olmamanın yetkinlik üzerindeki etkisi kategorisinde, *profesyonel olmak* kodu, üç katılımcı (n = 3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Ben etkilediğini düşünmüyorum. ... Herhangi bir eksiklik etkisi olduğunu da düşünmüyorum.Dediğim gibi ben çok profesyonel bakıyorum.Bana ihtiyaç duyan bir çocuk ve ben ona destek oluyorum. Herhangi bir yetişkinin Ebeveyn olmasa bile farklı bir yetişkine destek olması gibi. Mesleği gereği gibi. Hiçbir hastalığı olmayan bir doktorun hasta olan birilerine yardım etmesi gibi.Bu çerçeveden baktığım için herhangi bir eksiklik etkisi olduğunu da düşünmüyorum.” (K3)

“Ebeveynlik deneyimin olmaması yetkinlik anlamında beni etkilemiyor. Çünkü ebeveyn olmasam da yine çocukları anlayıp o sevgi duyguyu onlara verebildiğimi düşünüyorum.” (K12)

Mesleki yetkinlik temasına ilişkin kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcılara Göre Mesleki Yetkinlik

Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
Mesleki Yetkinlik	Yetkinliği Onaylayan Durumlar	Veli İlişkileri	17
		Öğrenci Başarısı ve Motivasyonu	13
		Öğrenci Desteği ve Rehberliği	10
		Öğrencilerle Güven ve Bağ Kurma	9
		Yaratıcı ve Aktif Öğretim	3
		Öğrenci Odaklı Yaklaşım	3
		Mesleki Yetkinlik ve Tecrübe	2
	Etkili Olmaması	Etkili Olmaması	8
		Belirsizlik ve Şüphe	3
		Profesyonel Olmak	3

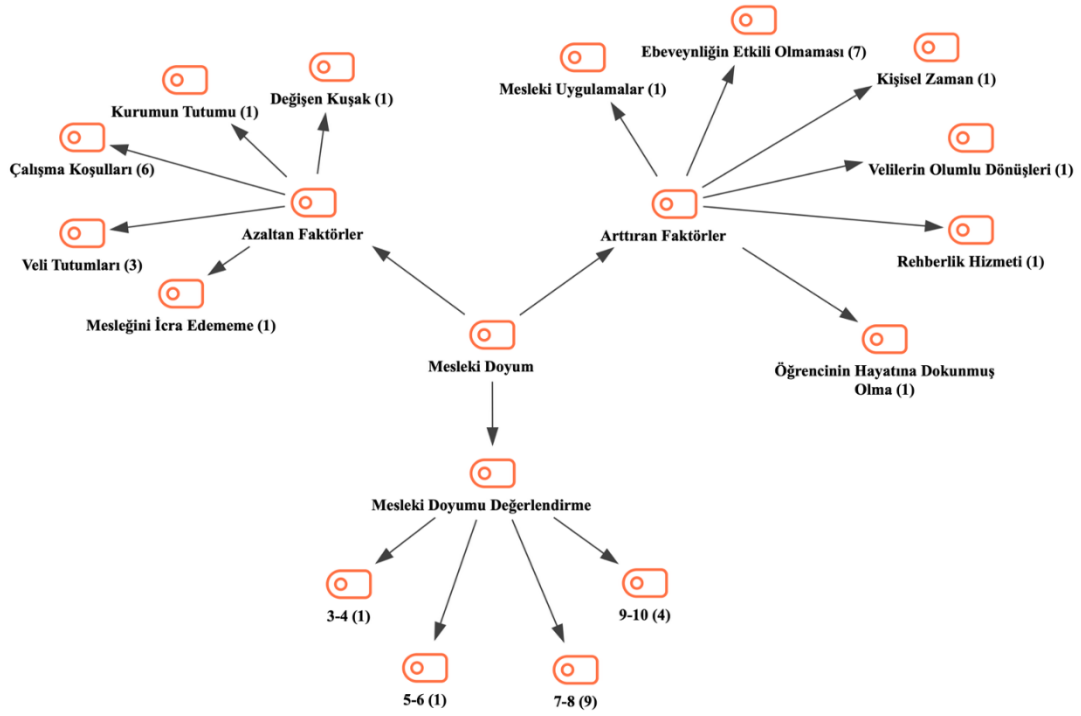
Not: Araştırmanın kuramsal çerçevesi Öz-Belirleme Kuramı'nın *yeterlik* bileşeni temel alınarak oluşturulmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların mesleki yaşantılarını daha deneyimsel ve somut bir çerçevede ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla, görüşme sorularında *mesleki yetkinlik* ifadesi tercih edilmiştir. Bu nedenle MAXQDA analiz sürecinde ilgili bulgular, katılımcı deneyimlerini yansıtan bir üst başlık olarak "*Mesleki Yetkinlik*" altında yapılandırılmıştır. Bulguların kuramsal yorumlanması aşamasında ise bu deneyimsel anlatılar, yeterlik bileşeni bağlamında ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Ayrıca analiz aşamasında "Etkili Olmaması" biçiminde adlandırılan kod, nitel analizin bağlamsal ve yorumsal doğası gereği, bulgular bölümünde anlam bütünlüğünü ve kavramsal açıklığı güçlendirmek amacıyla "Belirleyici Olmaması" şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 10'da, mesleki yetkinlik temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

3.7. Mesleki Doyum Teması

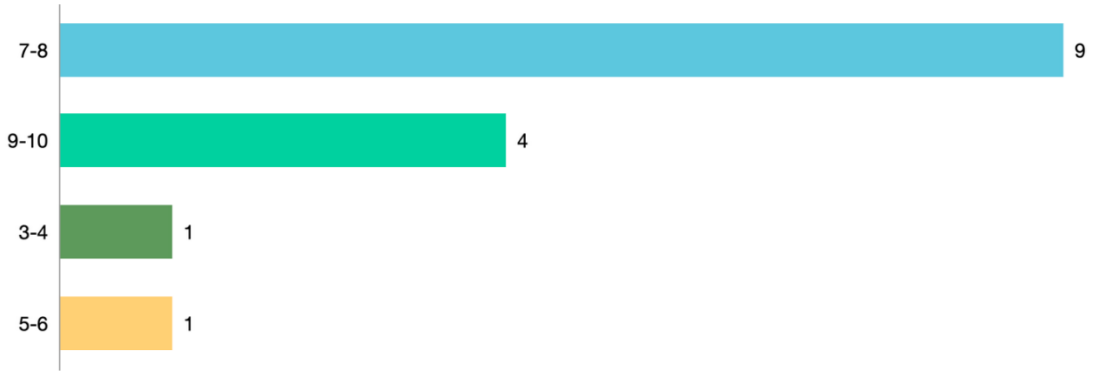
Mesleki doyum teması kapsamında üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; mesleki doyumunu değerlendirme, azaltan faktörler, arttıran faktörlerdir. Mesleki doyum temasına ilişkin kodların dağılımı ve bu kodların temayla ilişkisi Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Mesleki Doyum Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

3.7.1. Mesleki Doyumu Değerlendirme

Mesleki doyumu değerlendirme kategorisi altında dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; 3-4, 5-6, 7-8 ve 9-10'dur. Mesleki doyum değerlendirme kategorisi kapsamında katılımcıların verdikleri puanlara ilişkin dağılım Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Katılımcıların Mesleki Doyum Değerlendirme Puanlarına İlişkin Dağılım

Mesleki doyum değerlendirme kategorisinde katılımcıların dokuzu 7–8 puan aralığında değerlendirme yapmıştır. Bunu dört katılımcının yer aldığı 9–10 puan aralığı izlemektedir. Ayrıca birer katılımcının 3–4 ve 5–6 puan aralıklarında değerlendirme yaptığı görülmektedir.

3.7.2. Azaltan Faktörler

Azaltan faktörler kategorisi altında beş kod oluşturulmuştur. Bunlar; çalışma koşulları, veli tutumları, kurumun tutumu, mesleğini icra edememe ve değişen kuşaktır.

Çalışma koşulları

Azaltan faktörler kategorisinde, *çalışma koşulları* kodu, altı katılımcı (n = 6) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Belki koşullarımız bir tık daha rahat koşullar olsaydı daha yüksek olabilirdi. Hani çünkü önemli bir şey yani günümüzde sonuçta sadece işle geçmiyor bir hayatımız var.Biraz daha rahat ederdik diye düşünüyorum. Ama yaptığım işi seviyorum.O da önemli bir motivasyon.” (K7)

“Kurum içindeki o çok fazla işleyiş, evrak işleri gibi yani kurum içinden aslında kaynaklı işleyişten kaynaklı yoğunluktan rahatsız olduğum için aslında o 2 puanı kırdım diyebilirim.Ben şu an düşündüğümde eve gittiğimde beni bekleyen ev işleri ya da çocuk,ev işlerini bir kenara bırakayım sadece çocuk olarak düşünürsem ona vakit ayırmak onunla oyun oynamak işte onun okul sorumlulukları bana ağır geliyor gerçekten.O yüzden ebeveyn olmama noktasında 10 üzerinden 10 diyebilirim.” (K10)

Veli tutumları

Azaltan faktörler kategorisinde, veli tutumları kodu, üç katılımcı (n = 3) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenciye, veliye yaklaşım, dolayısıyla öğretmene yaklaşım. Bence düzeltilmesi gereken çok fazla şey var. Yani verilen emeğin karşılığı sadece maddi değil, manevi olarak da bence şu anda kesinlikle alınmıyor. Değer verilmemesi hem öğrenci, hem veli hem bence artık okul idareleri tarafından da. Motivasyon düşüklüğüne de en çok bu sebep oluyor. Eğer ebeveyn olsaydım ve sonuçta öğretmenlik, işe gittiğiniz geldiğiniz saatler,

daha rahat, çocuğumuz var, her türlü bu işi yapmak zorundayım diye düşünüp belki o açıdan daha motive etmeye çalışırdım kendimi. Ama şu an öyle bir düşüncem yok, çocuğum da yok. Yani zorunluluk duygusu belki o motivasyonu birazcık daha yüksek anlamda etkileyebilirdi eğer ebeveyn olsaydım.” (K13)

Kurumun tutumu

Azaltan faktörler kategorisinde, *kurumun tutumu* kodu, bir katılımcı (n = 1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“İdari mevzular olabilir, ekonomik konular olabilir, tekrar eden döngüsel çalışmalar olabilir.” (K15)

Mesleğini icra edememe

Azaltan faktörler kategorisinde, *mesleğini icra edememe* kodu, bir katılımcı (n = 1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Belki sistem daha hayal eğitim gibi olsaydı daha yüksek olabilirdi. Daha eşitlikçi olabilirdi gerçekten her anlamda. Daha eğitime yönelik olabilirdi. Okul açıp içine öğrenci doldurup ticarethane olarak girip de gerçekten eğitimin verildiği çocuklarla ilgilenildiği şekilde olmuş olsaydı daha farklı olurdu. Mesela belki ebeveyn olsaydım o zaman puanım daha yüksek olabilirdi çünkü işim daha rahat olurdu. Yani bir yere sadece gidip gelmek daha rahat olurdu belki de. Çünkü dışarıdaki sorumluluğum daha çok olmuş olacağı için buradaki sorumluluğumun aslında o kadar da önemli olmaması. Buradaki belki o pürüzler benim için bu denli önem arz etmeyebilirdi. ” (K6)

Değişen kuşak

Azaltan faktörler kategorisinde, *değişen kuşak* kodu, bir katılımcı (n = 1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Daha önce konuştuğumuz o güncel şartlar değişen sistem ve dijitalleşen kuşak etkiliyor. Mesela şöyle bağlayabiliriz. Motivasyonumu düşüren şey şu. Değişen bir kuşak var ve bir yapı var. Benim açımdan birçok şeyi de kaybeden, biraz daha dijitalleşen duygularını kaybeden bir kuşak var. Bu benim ebeveyn olma isteğime negatif bir yönde yansıyor. Bu durumda da şu an ebeveyn olmamak benim motivasyonumu kaybetmeme sebep olmuyor, mesleki motivasyonum üzerinde bir etkisi olmuyor. Direkt bu noktadan değerlendirecek olursam 10 üzerinden 9.5 falan. Bu da küçük bir soru işareti olarak...” (K3)

3.7.3. Arttıran Faktörler

Mesleki doyumu arttıran faktörler kategorisi altında altı kod oluşturulmuştur. Bunlar; ebeveynliğin etkili olmaması, kişisel zaman, mesleki uygulamalar, velilerin olumlu dönüşleri, öğrencinin hayatına dokunmuş olma ve rehberlik hizmetidir.

Ebeveynliğin etkili olmaması

Arttıran faktörler kategorisinde, ebeveynliğin etkili olmaması kodu, yedi katılımcı (n=7) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Ebeveynlik deneyimi olmaması noktasıyla bağdaştırsak yine 8,5-9 civarına olurdu. Ben genel olarak biraz nasıl diyeyim, kuralcı bir tipim. İşimle ilgili genelde ne yapılması gerekiyorsa yaparım zamanında ve disiplinli bir şekilde. Bunun ebeveyn olduğumda motivasyonuma etkisi bence değişmezdi. Yine aynı disiplinle, aynı özenle ya da elimden geldiğince yine aynı şekilde yapabilmeye uğraşırdım. Bence ebeveynlik kriter değil. Bu çok mesleki etikle ilgili bir şeydir, ebeveyn rolü illaki bir şeyleri etkiler ama o etik anlayışımın ebeveynlikle bir bağlantısı olacağını düşünmüyorum.” (K2)

“Yani ebeveynlik deneyimin olmamasından kaynaklı mesleki motivasyonumun açıkçası olumsuz yönünde katkısının olmadığını düşünüyorum.” (K11)

Kişisel zaman

Arttıran faktörler kategorisinde, *kişisel zaman* kodu, bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Kurum içindeki o çok fazla işleyiş, evrak işleri gibi yani kurum içinden aslında kaynaklı işleyişten kaynaklı yoğunluktan rahatsız olduğum için aslında o 2 puanı kırdım diyebilirim. Ben şu an düşündüğümde eve gittiğimde beni bekleyen ev işleri ya da çocuk, ev işlerini bir kenara bırakayım sadece çocuk olarak düşünürsem ona vakit ayırmak onunla oyun oynamak işte onun okul sorumlulukları bana ağır geliyor gerçekten. O yüzden ebeveyn olmama noktasında 10 üzerinden 10 diyebilirim.” (K10)

Mesleki uygulamalar

Arttıran faktörler kategorisinde, mesleki uygulamalar kodu, bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Evet belki çocuğum olsa değerlendirmem biraz daha aşağı mı inerdi bilemiyorum. Ya da yukarı mı çıkardı, şu an deneyimlemediğim için bilmiyorum. Eğer yaptığım iş içime sinmeseydi belki de biraz daha düşük puan verirdim. Orada bence şu an ki yaptığım şeyden mutluluğum yani beni doyuruyor mu doyuruyor. O yüzden bence 7 iyi bir puan verirdim.” (K10)

Velilerin olumlu dönüşleri

Arttıran faktörler kategorisinde, velilerin olumlu dönüşleri kodu, bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Velilerimden de tercih döneminde en çok aslında teşekkür alıyorum. Veliler daha çok şey diyor: Hocam lise hayatı boyunca ona bir yön verdiniz. Emeginizin karşılığını bir noktada görmek çok iyi geliyor.” (K1)

Öğrencinin hayatına dokunmuş olma

Arttıran faktörler kategorisinde, *öğrencinin hayatına dokunmuş olma* kodu, bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Bir öğrencime dedim ki, o üniversite sana olmaz, gel şu bölümü yazalım...”. Bölüme girdi ve çok başarılı oldu. Şu an Türkiye'deki herhalde ilk beş ilaç firmalarından birinde orta düzey yönetici. Geçen sene Kariyer Söyleşisine çağırdım. Kariyer panelini. Lisedeki diğer öğrencilerimize kariyerini anlattı. Orada anlatırken ben bu bölümün farkında bile değildim dedi ve beni onore etti. Şu an yaptığı işten çok memnun. Aslında ben kariyerine ve yaşamına yön vermiş oldum. Çok da vefalıdır. Bayramlarda, kandillerde arar. Öğretmenler gününde arar. Hocam siz olmasaydınız ben bu olmazdım. Bu çok iddialı bir cümle. Böyle şeyleri sevmem ama. Üniversite seçiminde belki de ufak bir bilgi verdim. Bir cümle söyledim ve hayatını etkiledim. Öğrenciyi iyi tanımak aslında en büyük motivasyonum.” (K1)

Rehberlik hizmeti

Arttıran faktörler kategorisinde, rehberlik hizmeti kodu, bir katılımcı (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Çocuklara kişisel alan tanıyorum ve artık sen birey oluyorsun mesajını veriyorum. Öğrenci, her hafta görüşelim mi dediğinde zamanlar ise benim mesleki doyumum bu diyorum. Artık bunu sen çözmelisin dediğimde çocuk bana bir sonraki görüşmede 'Hocam şöyle yaptım, çok iyi oldu' diyebiliyor.” (K1)

Mesleki doyum temasına ilişkin kategorilerin ve kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcılara Göre Mesleki Doyum

Tema	Kategori	Alt Kod	Yoğunluk (n)
Mesleki Doyum	Mesleki Değerlendirme	7-8	9
		9-10	4
		3-4	1
		5-6	1
	Azaltan Faktörler	Çalışma koşulları	6
		Veli tutumları	3
		Kurumun tutumu	1
		Mesleğini icra edememe	1
		Değişen kuşak	1
	Arttıran Faktörler	Ebeveynliğin etkili olmaması	7
		Kişisel zaman	1
		Mesleki Uygulamalar	1
		Velilerin olumlu dönüşleri	1
		Öğrencinin hayatına dokunmuş olma	1
		Rehberlik hizmeti	1

Tablo 11’de, mesleki doyum temasına ait kategori ve kodlar ile bu kodların katılımcı sayısına göre dağılımı sunulmuştur.

4. TARTIŞMA

Bu araştırma, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ÖBK ekseninde değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda tartışma bölümünde; öğretmenlerin ideal öğretmen algıları, mesleki yeterlik ve özerklik deneyimleri, öğrenci–veli–meslektaş ilişkileri ile mesleki doyumlarına ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Tartışma sürecinde, ebeveynlik deneyiminin yokluğunun öğretmenlerin mesleki motivasyonunu nasıl yapılandığı; yeterlik, özerklik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçları çerçevesinde, ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki motivasyonuna ilişkin çalışmaların büyük ölçüde genel mesleki değişkenler, çalışma koşulları ya da örgütsel bağlamlar üzerinden ele alındığı görülmektedir. ÖBK çerçevesinde yürütülen araştırmalar ise çoğunlukla öğrencilerin motivasyonu ve temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu üzerine yoğunlaşmakta; öğretmenlerin motivasyonel deneyimleri daha sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Mevcut çalışmalar içerisinde, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ebeveynlik deneyimi bağlamında değerlendirilmesine ise nadiren rastlanmakta; özellikle ebeveynlik deneyimine sahip olmama durumunun öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile nasıl kesiştiği büyük ölçüde görünmez kalmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ebeveynlik deneyimine sahip olmama ekseninde ve ÖBK'nin yeterlik, özerklik ve ilişkili olma bileşenleri çerçevesinde ele alarak, alan yazında sınırlı biçimde temsil edilen bu hattı görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bu çerçevede, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının hangi değerler ve algılar üzerinden şekillendiğini ortaya koymak amacıyla, tartışmanın ilk temasında katılımcıların “ideal öğretmen algıları” ele alınmaktadır.

4.1. İdeal Öğretmen Teması

Bu temada katılımcılar, ideal öğretmeni sevgi, anlayış, iletişim ve empatiye dayalı ilişkisel nitelikler üzerinden tanımlamıştır. Katılımcı ifadeleri, ideal öğretmenliğin bilgi aktarımından çok insani bağlara ve duygusal duyarlılığa dayalı bir çerçevede kurgulandığını göstermektedir. Bu ilişkisel yönelimin, sevgi ve anlayış alt kodunun tüm

katılımcılar tarafından dile getirilmesi (n = 15) ve iletişim ve empati alt kodunun yüksek bir yoğunlukla ortaya çıkması (n = 13) ile veride güçlü ve bütünleşik bir örüntü oluşturduğu görülmektedir. Bu çerçevede ideal öğretmen, “çocuğu sevmesi, seviyesine inebilmesi ve onu anlaması gerektiği” (K9) vurgusu etrafında tanımlanmakta; öğretmenliğin çocuğun dünyasına yakın durmayı gerektiren ilişkisel bir mesleki konumlanış olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Benzer biçimde katılımcılar, ideal öğretmenin “empati yeteneğinin gelişmiş olması ve anlayışlı olması gerektiğini” (K14) ifade ederek, öğretmen–öğrenci ilişkisinde duygusal farkındalığın merkezi rolüne dikkat çekmiştir. Bu bağlamda ideal öğretmenlik, yalnızca akademik yeterliklerle değil; “çocuk sevgisi, anlayış, sabır ve öğretmeye hevesli olma” (K10) gibi insani ve ilişkisel özelliklerle bütünleşen bir mesleki kimlik olarak tanımlanmaktadır.

Bu bulgular, ÖBK’nin ilişkili olma bileşeniyle doğrudan örtüşmektedir. ÖBK’ye göre bireyin içsel motivasyonunu sürdürebilmesi, anlamlı sosyal ilişkiler kurmasına ve bu ilişkilerde kabul görmesine bağlıdır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Öğretmenlik bağlamında sevgi, empati ve iletişim gibi ilişkisel öğeler, motivasyonel iyi oluşun temel psikolojik dayanakları arasında yer almaktadır. Alan yazındaki bulgular, öğretmen–öğrenci ilişkilerinin motivasyon ve duygusal iyi oluş üzerinde belirleyici olduğunu (Bakadorova ve Raufelder, 2018; Klassen, Perry ve Frenzel, 2012; Hornstra vd., 2023) ve empati ile içtenliğin öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Cornelius-White, 2007).

Heron (2018), eğitim alanyazınında ÖBK’nin ilişkili olma boyutunun çoğu zaman yüzeysel biçimde ele alındığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çalışmadaki katılımcıların ideal öğretmeni güçlü biçimde ilişkisel nitelikler üzerinden tanımlamaları, öğretmen motivasyonunun ilişkisel boyutuna dair kuramsal bir boşluğa işaret etmekte ve bu eksikliği görünür kılmaktadır. Bu bulgular, öğretmen motivasyonunu ele alan ampirik çalışmalar ile ÖBK başta olmak üzere ilişkisel yaklaşımları merkeze alan kuramsal çerçevelerin, öğretmenlik pratiğinde ilişkisel bağların belirleyici rolünü vurguladığını ortaya koyan alan yazınla örtüşmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ideal öğretmen temasında ortaya çıkan bulgular; öğretmenliğin yalnızca bilişsel uzmanlıkla değil, sevgi, empati, güven ve iletişim gibi insani değerlerle bütünleşen ilişkisel bir mesleki kimlik olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinde ideal öğretmen bir diğer önemli niteliği olarak rehberlik ve yönlendirme alt kodu öne çıkmakta, katılımcıların bir bölümü de (n = 9) öğretmeni öğrencinin akademik ve duygusal gelişimini destekleyen yönlendirici bir figür olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin öğrenciyi yalnızca akademik olarak değil, kişisel ve gelişimsel açıdan da destekleyen bir yetişkin olarak konumlandırıldığı bu yaklaşım, öğretmenliğin mentorluk ve kolaylaştırıcılık gibi çok yönlü rollerini görünür kılmaktadır. Katılımcılar, öğretmenin “okuma sevgisini ve azmini aşıl原因an” (K1), “araştırmacı kişiliğin gelişimine destek olan” (K1) ve “öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu her durumda ulaşılabilir olan” (K11) bir figür olarak deneyimlendiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde, “kapsayıcı olmak”, “öğrenciyi tanımak” ve “yerinde sınır koymak” (K4) gibi vurgular, rehberlik rolünün yalnızca duygusal destekle sınırlı kalmadığını; yönlendirme ve sınır koyma gibi gelişimsel işlevleri de kapsadığını göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenliğin bilgi aktarımının ötesinde rehberlik, mentorluk ve yönlendiricilik boyutlarını içeren bir mesleki rol olarak ele alındığını ortaya koyan literatürle uyumludur. Harden ve Crosby (2000), öğretmenin öğrenme sürecinde rehber ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini belirtirken; Hobson, Maxwell, Stevens, Doyle ve Malderez (2015), rehberlik ilişkisinin öğrencinin akademik ve duygusal gelişiminde koruyucu bir yapı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle rehberlik ve yönlendirme odaklı öğretmenlik anlayışı, ÖBK’nin hem ilişkili olma hem de yeterlik bileşenleriyle örtüşen bir yapı sunmaktadır. Vygotsky’nin (1978) yakınsal gelişim alanı yaklaşımı da öğretmenin yönlendirici desteğini, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkaran temel bir gelişimsel mekanizma olarak tanımlamaktadır.

Bir diğer alt kod olan alt kodu, katılımcıların ideal öğretmeni yalnızca ilişkisel niteliklerle değil, aynı zamanda alan bilgisi, pedagojik yetkinlik ve sürekli gelişim üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin iyi öğretmeni yetkin, bilgili ve öğretim sürecini etkili biçimde yöneten kişi olarak gördüğünü ortaya koyan çalışmalar (Beishuizen, Hof ve Putten, 2001; Kutnick ve Jules, 1993) bu bulgularla paraleldir. Türkiye bağlamında Hoşgörür (2012), İlter (2022) ve Ergünay ve Adıgüzel (2020) tarafından yürütülen araştırmalar da iyi öğretmenin hem pedagojik hem mesleki yeterlikler temelinde tanımlandığını göstermektedir. Bu bulgu, ideal öğretmen temasında ilişkisel ve bilişsel niteliklerin birbirini tamamlayan bir bütün olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Tema içinde katılımcıların bir bölümü (n = 6), ideal öğretmenin sınıf yönetiminde otorite ve disiplin alt kodu çerçevesinde, düzenli, güvenli ve öngörülebilir bir yapı oluşturmaya gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda otorite ve disiplin, katılımcılar tarafından cezalandırıcı bir yaklaşım olarak değil, sınıf içi süreci yapılandıran ve öğrenmeyi destekleyen bir unsur olarak ele alınmaktadır. Öğretmenin “biraz kuralları olması” gerektiğine yönelik ifade (K7), sınıf ortamında sınırların belirgin olmasının önemine işaret ederken; eğitsel sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için “otoriter bir tarafı olmalı” vurgusu (K8), bu sınırların rehberlik edici bir işlev taşıdığına dikkat çekmektedir.

Bu yaklaşım, öğretmen otoritesinin öğrenmeyi destekleyen bir yapı sunduğunu vurgulayan çalışmalarda da karşılık bulmaktadır. Brophy (1983) ve Postholm (2013), etkili sınıf yönetiminde öğretmen otoritesinin düzenleyici bir rol üstlendiğini belirtirken; Türkiye bağlamında Başar (2001) ile Keleş ve Paliç (2011), sınıf kurallarının demokratik ve öngörülebilir bir sınıf iklimi oluşturmada belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu alt kod, doğrudan ÖBK’nin bir bileşeni olmamakla birlikte, düzenli ve güvenli bir sınıf iklimi aracılığıyla ilişkisel süreçleri dolaylı biçimde destekleyen bir yapı sunmaktadır.

Tema içinde daha az vurgulanan alt kod olan özveri ve fedakârlık, öğretmenlikte tamamen yok edilmeyen fakat romantize edilmeyecek kadar geri planda kalan bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Fedakârlığın kültürel olarak öğretmenliğe atfedilen bir özellik olmasına rağmen, aşırı yüklenmesi hâlinde öğretmenlerin tükenmişlik riskini artırdığı çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Day, 2009; Hargreaves, 2001; Noddings, 2008). Türkiye bağlamında Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), öğretmen metaforlarının zaman zaman fedakârlık söylemlerini içerse de bunun sınırlı bir görünürlük taşıdığını belirtirken; Yirci (2017) ise görünmeyen fedakârlıkların öğretmenler üzerinde mesleki baskıyı artırabileceğine dikkat çekmektedir.

Genel olarak ideal öğretmen teması, öğretmenlik mesleğinin katılımcılar tarafından ilişkisel, duygusal, yönlendirici ve profesyonel nitelikler üzerinden tanımlandığını göstermektedir. Sevgi, empati ve iletişimin yanı sıra rehberlik, sınıf yönetimi ve mesleki yetkinlik gibi farklı boyutların bir arada ele alınması, öğretmenliğin çok katmanlı bir yapı olarak algılandığına işaret etmektedir. Bu çok boyutlu yapı, ÖBK’nin özellikle ilişkili olma ve yeterlik bileşenleriyle yüksek düzeyde uyumlu bir görünüm sergilemektedir.

4.2. Ebeveyn Olmama Teması

Araştırmanın ikinci teması, katılımcıların ebeveyn olmama durumunu nasıl anlamlandırdıklarına ve bu durumu mesleki rollerle hangi bağlamlarda ilişkilendirdiklerine odaklanan ebeveyn olmama temasıdır. Katılımcı ifadeleri, ebeveyn olmamanın tek yönlü bir deneyim olarak görülmediğini, aksine mesleki yeterlik, duygusal emek, toplumsal beklentiler ve kişisel yaşam tercihlerinin iç içe geçtiği çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Bu tema, öncelikle çocuk sahibi olmamanın öğretmenlik yaşamına sağladığı avantajlar kategorisine işaret etmektedir. Katılımcıların değerlendirmeleri, çocuk sahibi olmamanın özellikle enerji ve zamanın daha esnek yönetilmesi, profesyonel yaklaşımın korunması ve duygusal kontrolün sürdürülebilmesi açısından işlevsel bir alan yarattığını; bunun yanı sıra mesleki odaklanmanın kolaylaşması, ebeveynlik deneyiminin mesleki etkililiği sınırlandırmaması ve çocuk sevgisinin ebeveynlikten bağımsız bir biçimde kurulabilmesi gibi boyutlar üzerinden öğretmenlik pratiğini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra tema, çocuk sahibi olmamanın dezavantajlar kategorisini de içermekte, deneyimsel eksiklik, empati kurma zorluğu, bilgi aktarımı ve örneklendirme güçlüğü ile dışsal tepkilere maruz kalma gibi sınırlı fakat anlamlı mesleki gerilimleri görünür kılmaktadır. Bu iki boyutu tamamlayan üçüncü yapı ise öğretmenlerin ebeveyn olma kararına mesleğin etkisi kategorisi olup, ebeveynlik rolü kaygısı, gönüllü çocuksuzluk, ikilemde kalma ve çocuklara tahammül edememe gibi değerlendirmeler üzerinden mesleğin ebeveynlik karar süreçleriyle nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır.

Bu kategorinin en yoğun alt kodu olan enerji ve zaman yönetimi, çocuk sahibi olmamanın öğretmenlerin mesai sonrası enerji düzeylerini koruma, duygusal yükü dengeleme ve kişisel zamanlarını daha verimli kullanma imkânı sunduğuna ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (n=13), ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının gündelik yaşamı daha planlanabilir, daha hafif ve daha öngörülebilir hâle getirdiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K1, “daha çok kendimi ortaya koyabildiğini”, ebeveynlik sorumluluğunun yokluğunu ise zihinsel alanı genişleten bir unsur olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde K7, ebeveynliğin yaratabileceği duygusal yoğunluğun bulunmamasının bazı durumlarda hassasiyeti azalttığını ve mesleki deneyimleri daha dengeli sürdürmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Katılımcıların bu değerlendirmeleri, gönüllü çocuksuzluğun bireyin öznel ihtiyaçları ve yaşam enerjisini koruma gereksinimi doğrultusunda şekillendiğini ortaya koyan Kokucu'nun (2023) bulgularıyla uyumludur. Parlak ve Tekin'in (2020) çalışmasında da çocuksuz kadınların zaman yönetiminde daha özgür oldukları, ev içi bakım sorumluluklarının azlığı nedeniyle kişisel alanlarını daha rahat planlayabildikleri belirtilmektedir. Benzer biçimde Davies (2015) ile Martinez Phillips'in (2024) araştırmalarında çocuk sahibi olmamanın kadınlara hareket serbestliği, azalan bakım yükü ve artan özerklik sağladığı görülmektedir. Bu çalışmalar, katılımcıların çocuk sahibi olmamayı mesleki enerjiyi koruyan ve duygusal dengeyi artıran bir avantaj olarak görmeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca Topçu ve Pekince'nin (2025) annelik-iş dengesi çalışması, çocuk sahibi olmanın zaman baskısı ve duygusal yükü artırdığını göstererek bu görüşleri dolaylı biçimde desteklemektedir.

Bu kategoride öne çıkan diğer alt kodlardan biri de profesyonel yaklaşımdır. Katılımcılar (n = 7), çocuk sahibi olmamanın sınıf içi durumları değerlendirirken daha objektif, bilimsel temelli ve dışarıdan bakan bir bakış açısını desteklediğini belirtmişlerdir. İfadeler, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının annelik içgüdüsünün getirebileceği otomatik duygusal tepkilerden uzak durmayı kolaylaştırdığını, böylece öğretmenlerin yaşanan durumları daha nötr, kuramsal bilgiye bağlı ve sakin biçimde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bu duruma ilişkin olarak K5, "teoride okuduğunu savunmaya geçmeden uygulayabilme" durumuna dikkat çekerken; K12 "dışarıdan bakan bir gözle daha objektif yaklaşabildiğini" ifade etmiştir.

Bu bulgular, Kaartinen'in (2014) çocuksuz kadın öğretmenlerle yaptığı çalışmada vurgulanan "analitik mesafe" kavramıyla uyumludur. Söz konusu çalışmada ebeveynlik deneyiminden bağımsız bir mesleki konumlanışın, öğretmenlere zamanı daha esnek planlayabilme ve duygusal yükü daha dengeli yönetebilme imkânı sunduğu yönündeki bulgular, katılımcı değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Day'in (1999) öğretmen profesyonelliğinin zaman, enerji ve bilişsel alan gerektirdiğini vurgulayan bulguları da katılımcıların değerlendirmeleriyle paralellik göstermektedir. Ulusal literatürde Baş'ın (2019) öğretmen anneler üzerine çalışması, annelik sorumluluğunun duygusal yükü artırarak mesleki odaklanmayı zorlaştırdığını göstermektedir; bu durum, çocuksuz öğretmenlerin daha planlı ve teori temelli hareket edebildiği yönündeki katılımcı değerlendirmeleriyle tutarlıdır.

Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer alt kod, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının bazı durumlarda “duygu yükünden sıyrılmayı” kolaylaştırdığı ve olaylara daha az yoğun duygusal etki altında yaklaşmayı mümkün kıldığına ilişkin değerlendirmeler içeren duygusal kontrol alt kodudur. Katılımcılar (n = 7), ebeveynlik rolünün getirebileceği ek hassasiyet ve yoğun duygulanımın bulunmamasının, bazı durumlarda duygusal etkilenme düzeyini azalttığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K7, öğretmenlikte karşılaşılan bazı durumlarda ebeveynlik sorumluluğunun olmamasının “duygu yükü olarak sıyrılmaya yardımcı olabildiğini” belirtmiştir. Benzer biçimde K10, çocuk sahibi olan öğretmenlerin hem okul hem ev arasındaki sorumluluklar nedeniyle daha fazla baskı yaşadıklarını gözlemlediğini, bu nedenle çocuğu olmayan öğretmenlerin bazı durumlarda daha az duygusal etki altında kaldığını ifade etmiştir.

Bu bulgular, duygusal emek literatürüyle güçlü bir biçimde örtüşmektedir. Öğretmenlik, Hochschild’ın (1983) tanımladığı gibi yoğun duygu düzenleme gerektiren bir bakım ve hizmet mesleğidir, bu nedenle ebeveynlik gibi ek duygusal sorumlulukların öğretmenlerin duygu yönetimi süreçlerini etkileyebilmesi beklenir. Wouters (1989) ve Zembylas (2005), öğretmenlerin duygusal tepkilerinin bağlamsal yükler, beklentiler ve sosyo-kültürel normlarla şekillendiğini, duygusal etkinin gücünün öğretmen davranışlarını doğrudan belirleyebildiğini vurgulamaktadır. Öğretmenliğin yüksek düzeyde emosyonel düzenleme gerektirdiğini ortaya koyan çalışmalar (Mavi ve Yeşil, 2021) ve yoğun duygusal taleplerin tükenmişlik riskini artırdığını gösteren güncel sistematik derlemeler (Jaikla ve Piyakun, 2025) de bu çerçeveyi desteklemektedir. Ulusal bağlamda Kartal Baş’ın (2019) küçük çocuğa sahip öğretmenlerde daha yüksek duygusal hassasiyet, yorgunluk ve bölünmüş dikkat yaşandığını ortaya koyan bulguları, katılımcıların ebeveynlik sorumluluğunun olmamasını daha sakin, ölçülü ve yönetilebilir bir duygusal süreçle ilişkilendirmelerini güçlendirmektedir. Bu kuramsal ve ampirik bütünlük, katılımcıların ebeveyn olmamaya bağlı olarak duygusal yükte azalma ve duygu düzenlemede kolaylaşma deneyimlerini anlamlı bir zemine oturtmaktadır.

Yine aynı kategoride daha düşük yoğunlukta (n = 4) gözlenen alt kodlardan biri olan mesleki odaklanma, çocuk sahibi olmamanın öğretmenlik rollerine ayrılan zaman, dikkat ve planlama kapasitesi üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin değerlendirmeleri kapsamaktadır. Katılımcılar, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının mesleki

gelişim etkinliklerine katılımı kolaylaştırdığını, mesleki üretkenliği artırdığını ve iş dışı zamanlarda öğretmenlik görevlerine daha rahat odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Bu duruma ilişkin olarak K2, ebeveyn olmamanın akademik üretkenliği desteklediğini; “tezimi yazarken, akademik çalışmalara odaklanıp kitaplarımı okurken, eğitimlere katılırken” bu durumun belirgin bir avantaj sunduğunu dile getirmiştir. Benzer biçimde K9 da çocuk sahibi olmamasının öğretmenliğe ayrılan zaman ve dikkati artırdığını vurgulayarak, bir ebeveyn olması hâlinde “bu kadar mesleğime vakit ayıramayabilirim” düşüncesini ifade etmiş; mevcut koşullarda ise öğretmenlik görevlerine “daha rahat, daha sakın kafayla odaklanabildiğini” belirtmiştir.

Bu değerlendirmeler, enerji ve zaman yönetimi alt kodunda ortaya çıkan bulgularla tutarlı biçimde, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının öğretmenlere daha geniş bir kişisel zaman, daha az duygusal yük ve mesleki görevlerle ilgili daha planlı hareket edebilme olanağı sunduğunu göstermektedir.

Bu ifadeler, bu çalışmada ele alınan alan yazın çerçevesinde değerlendirildiğinde, katılımcıların ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasını mesleki planlama, hazırlık ve gelişim süreçlerinde bir avantaj olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Mesleğe ayrılan bilişsel alanın genişlemesi, yalnızca zaman yönetimini kolaylaştıran bir unsur olarak değil; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki rollerini daha sürdürülebilir, dengeli ve odaklı biçimde yapılandırabilmelerini destekleyen bir kaynak olarak anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda ebeveyn olmama durumu, öğretmenlik pratiğinde mesleki üretkenliği ve uzun vadeli mesleki sürekliliği güçlendiren bir deneyim alanı olarak konumlanmaktadır.

Bu kategoride benzer şekilde sınırlı sayıda katılımcı (n = 4) tarafından ifade edilen *mesleki etkisizlik* alt kodu, adından farklı olarak katılımcıların mesleki bir yetersizlik ya da performans düşüklüğü yaşadıklarını değil, ebeveyn olmamanın mesleki yeterliklerini olumsuz etkilemediğini ifade eden nötr değerlendirmelerini kapsamaktadır. Kod adı MAXQDA çıktısına uygun biçimde korunmakla birlikte, içerik katılımcıların öğretmenlik rollerine dair “olumsuz bir etki yok” yönündeki tutumlarını yansıtmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlikte öğrenciyi anlamanın ve etkili bir ilişki kurmanın ebeveynlik deneyiminden çok pedagojik duyarlılık, mesleki deneyim ve empatik yaklaşım ile şekillendiğini vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin K3, öğretmenin öğrenciyle kurduğu

ilişkinin ebeveynlik rolüne bağlı olmadığı görüşünü “bir insanın bir insanı anlaması için illa o role sahip olmasına gerek yok diye düşünüyorum... çocukla öğrenci-öğretmen ilişkisini kurmak empatiye ve çocuğu anlamaya dayanıyor” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer biçimde K9, ebeveyn olmanın mesleki yeterlik üzerinde olumlu ya da olumsuz bir belirleyicilik taşımadığını, öğretmenin çocuğu olsun ya da olmasın öğrenciyi merkeze alan bir bakış geliştirebileceğini ifade ederek “çocuğumun olup olmaması mesleğime olumsuz bir şey katmıyor. Birçok veliden daha çok öğrenciyi düşünen öğretmenler olduğunu görüyorum” demiştir. Bu değerlendirmeler bir arada ele alındığında, katılımcıların öğretmenlik yeterliğini ebeveynlik deneyiminden bağımsız gördükleri; öğretmenlik uzmanlığının empati, pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve profesyonel deneyimle şekillendiğini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Bu tutum, öğretmen yeterliğinin toplumsal rollerden ziyade mesleki bilgi, pedagojik beceri ve profesyonel kimlik ekseninde oluştuğunu ortaya koyan literatürle uyumludur. Bu bulgular, Shulman’ın (1987) pedagojik alan bilgisi (PCK) yaklaşımıyla; Darling-Hammond’ın (2000) öğretmen yeterliğinin mesleki uzmanlıkla ilişkili olduğuna dair bulgularıyla; Tschannen-Moran ve Hoy’un (2001) öğretmen öz-yeterliğini açıklayan modelindeki pedagojik ağırlık ile örtüşmektedir. Altinkurt ve Yılmaz’ın (2014) çalışması da öğretmen profesyonelliğinin kişisel rollerden bağımsız, etik ve pedagojik duyarlılık temelli olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece mesleki etkisizlik alt kodu, temadaki diğer avantaj ya da dezavantaj yönelimli alt kodlardan farklı olarak, katılımcıların ebeveyn olmamanın mesleki yeterlikleri üzerinde nötr bir etkisi olduğunu belirttikleri değerlendirmeleri kapsamaktadır.

Kategorinin en düşük yoğunlukta dile getirilen alt kodu olan çocuk sevgisi, öğretmenlikte sevginin ebeveynlik deneyiminden değil, mesleki bir duyarlılıktan beslendiğine ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Bu çerçevede K11, ebeveynlik deneyiminin olmamasını mesleki yaşamında bir dezavantaj olarak görmediğini; “okul içerisinde çocukları sevdiğim için onlara sevgi gösterebiliyor olabilirim” ifadesiyle, çocuk sevgisinin ebeveynlikten çok öğretmenlik rolü ve bireysel eğilimlerle ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı ayrıca, ebeveyn olmamanın mesleki hayatında şimdiye dek belirgin bir zorluk yaratmadığını da belirtmiştir.

Bu bulgu, öğretmen–öğrenci ilişkilerinin sevgi, empati ve anlayış temelli bağlar üzerinden güçlendiğini ortaya koyan Klassen vd. (2012), Bakadorova ve Raufelder (2018) ile Hornstra vd. (2023) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmenler, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının zamanlarını daha özgür düzenlemelerine, mesleki görevlerine ayrılan bilişsel alanı korumalarına ve duygusal kaynaklarını daha dengeli yönetebilmelerine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu örüntüler, ÖBK bağlamında özellikle özerklik (kendi davranışlarını serbestçe düzenleyebilme, kişisel alanı koruyabilme) ve yeterlik (mesleki görevlerde etkili olma, planlı hareket edebilme, enerjiyi sürdürebilme) ihtiyaçlarının bu bağlamda desteklendiğine işaret etmektedir. Katılımcıların mesleki odaklanmayı daha rahat sürdürmeleri, profesyonel kararlarını daha esnek biçimde yönetmeleri ve duygusal yüklerini daha dengeli taşımaları, ÖBK'nin öngördüğü motivasyonel iyi oluşla uyum göstermektedir. Böylece avantajlar kategorisi, çocuk sahibi olmamanın öğretmenlik bağlamında daha çok özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını destekleyen bir psikolojik alan açtığını ortaya koymaktadır.

Ebeveyn olmama temasının ikinci boyutu, çocuk sahibi olmamanın öğretmenlik yaşamında ne tür sınırlılıklar, belirsizlikler veya zorlayıcı durumlar yarattığına odaklanan dezavantajlar kategorisidir. Katılımcı ifadeleri, ebeveynlik deneyiminin yokluğunun öğretmenler tarafından doğrudan mesleki bir eksiklik olarak görülmediğini ancak özellikle aile bağlamına ilişkin örtük bilgilere erişim, evdeki öğrenme süreçlerini anlamlandırma, velilerle empati kurma ve toplumsal annelik normlarıyla baş etme gibi alanlarda zaman zaman zorluklara neden olabildiğini göstermektedir. Bu kapsamda katılımcılar, ebeveyn olmamanın belirli mesleki süreçlerde teorik konuşma, bağlamdan kopuk hissetme, empatik uyumda tereddüt yaşama veya dışsal değerlendirmelere daha açık hâle gelme gibi durumları tetikleyebildiğini ifade etmiştir. Böylece dezavantajlar kategorisi, ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın öğretmenlerin mesleki yaşantılarında nasıl bir karşılık bulduğunu; özellikle ilişkisellik, bağlamsal bilgi ve sosyal beklentiler ekseninde ortaya çıkan güçlükleri görünür kılmaktadır.

Bu kategori altında en yoğun (n = 8) vurgulanan alt kod deneyimsel eksiklik olmuştur . Katılımcılar, ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın özellikle veli iletişimi ve evdeki öğrenme süreçlerini anlama konusunda zaman zaman sınırlılık oluşturduğunu

belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K3, veliyle iletişim süreçlerinde kendisini zaman zaman eksik hissettiğini ifade etmekte; desteğin daha çok teorik düzeyde kaldığını ve uygulamaya dönük öneriler geliştirmekte zorlandığını dile getirmektedir. Katılımcı, bu durumları aktarırken iletişimin “biraz kitapvari” kaldığını ve “gerçek hayatın evin içindeki karşılığını” her zaman yeterince yakalayamadığını belirtmektedir. Benzer biçimde K9 da verilen ödevlerin evde nasıl karşılandığını her zaman somut biçimde öngöremediğini ifade etmekte; ebeveynlik deneyimi olması hâlinde evdeki motivasyon, koşullar ve süreci daha yakından gözlemleyebileceğini düşünerek, bu alanı şu anda tam olarak bilemediğini dile getirmektedir.

Bu bulgular, aile yaşamına dair bilginin sınırlı olduğu durumlarda öğretmen–veli iletişiminin yüzeyselleşebileceğini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir. Epstein (1986), ev–okul sınırlarının aile yaşamına ilişkin bilgi eksikliğinde güçlenebildiğini belirtirken Stelmach (2004), aile pratiklerine aşina olmayan öğretmen söyleminin veliler tarafından teorik veya mesafeli algılanabildiğini ortaya koymuştur. Teori temelli bilgilerin pratik bağlama uyarlanmasında güçlük yaşanabildiğine ilişkin bulgular (Furman ve Yarden, 2019) ile araştırma temelli bilginin soyut niteliğinin sınıf içi uygulamalara aktarımını zorlaştırabildiğini gösteren çalışmalar da bu görünümü desteklemektedir (Wahlgren ve Aarkrog, 2021). Ulusal yazında Çelenk (2003), öğrencinin evdeki ilk öğrenme deneyimlerine ilişkin bilginin öğretmenin açıklama ve rehberlik süreçlerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla katılımcıların dile getirdiği deneyimsel eksiklikler, ev–okul bağı, bağlamsal bilgi yetersizliği ve teori–pratik uyumsuzluğu çerçevesinde açıklanabilir.

Dezavantajlar kategorisi kapsamında yer alan bir diğer alt kod empati kurma zorluğudur. Katılımcıların bir kısmı (n = 5), ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın özellikle velilerin yaşantılarını anlamlandırmada zaman zaman tereddüt yarattığını ifade etmiştir. K12’nin “sınıf içinde yaşanan sorunlara bir annelik içgüdüyle yaklaş(a)madığım için onların gözünden tam olarak görmüyor olabilirim, veliler için belki bu bir dezavantaj olabilir” ifadesi ile K14’ün “bazen onları anlayıp anlamama noktasında kendi içinde yaşadığım bir sorgulamadan ötürü belki onu bir dezavantaj sayabiliriz, ama çok da eksikliği olduğunu zannetmiyorum” değerlendirmesi bu durumu örneklemektedir.

Bu bulgu, öğretmen–veli ilişkisinde bakım temelli beklentilerin yarattığı duygusal yükü tartışan literatürle uyumludur. Hulsebosch (1988), özellikle kadın öğretmenlerden sıklıkla annelik benzeri bir empati göstermelerinin beklendiğini ve bu beklentinin ebeveyn olmayan öğretmenlerde belirsizlik ve yetersizlik hissine yol açabileceğini belirtmiştir. Ulusal düzeyde Uygur ve Kanadlı (2020), velilerin iyi bir öğretmenden çocukla empati kurma ve anne-baba gibi davranma yönünde beklentiler taşıdığını ortaya koymuştur. Bu ilişkisellik boyutu, öğretmenliğin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda duygusal emek gerektiren bir yönü olduğunu vurgulayan ideal öğretmenlik literatürüyle de örtüşmektedir. Nitekim Cornelius-White’ın (2007) meta-analizinde empati ve iletişim açıklığının öğrenme süreçlerini güçlendiren temel insan merkezli öğretmen özellikleri olduğu bildirilmiş; ulusal alan yazında da öğretmen–öğrenci iletişiminin etkileşim ve motivasyonun temel belirleyicilerinden biri olduğu vurgulanmıştır (Vatansever Bayraktar, 2015).

Kategori kapsamında yer alan bir diğer bulgu, çocuk sahibi olmamanın dışsal tepkilere maruz kalmayı tetikleyebildiğine işaret eden dışsal tepkilere maruz kalma alt kodudur (n = 3). Bu tepkiler, kadın öğretmenliğin sıklıkla annelik ve bakım verme rolleriyle özdeşleştirildiği toplumsal beklentilerden beslenmektedir. Katılımcılar, ebeveynlik deneyiminin yokluğunun mesleki yeterliklerinin sorgulanmasına yol açabildiğini ve bu durumun zaman zaman motivasyonel bir baskı yarattığını dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K6, öğretmenliğinin ebeveynlik deneyimi üzerinden değerlendirildiğini belirterek, “yeterince çocukları anlamadığımı duydum” ifadesiyle bu sorgulamayı aktarmakta; sıklıkla “çocuğun olduğu zaman öğretmenlik senin için daha farklı olacak” söylemiyle karşılaştığını ifade etmektedir. Benzer biçimde K15 de özellikle uzmanlık gerektiren ya da zorlayıcı konularda yapılan görüşmelerde, öğretmenin ebeveyn olup olmamasının gündeme getirildiğini belirtmekte; bu tür durumlarda “siz anne misiniz?” sorusunun yöneltildiğini ve “olunca anlarsın” söylemiyle mesleki bilginin geçersizleştirilebildiğini dile getirmektedir. Katılımcı, bu yaklaşımın ebeveynlik deneyimi olmadan öğretmenliğin eksik ya da yetersiz olduğu yönünde bir algı yarattığını ve söz konusu bakış açılarının kendisini etkilediğini vurgulamaktadır.

Bu görünüm, öğretmenliğin toplumsal normatif bakış açısıyla kadınlık ve annelik rolleri üzerinden şekillendiğini belirten kuramsal tartışmalarla uyumludur. Acker (1990), profesyonelliğin görünürde nötr olsa da çocuksuzluk ve kesintisiz çalışma gibi erkek

merkezli normlara dayandığını vurgularken; Osgood (2006), kadın öğretmenliğin çoğu zaman doğal bakım verme ve annelik rolleriyle çerçevelenen cinsiyetlendirilmiş bir profesyonellik söylemi içinde konumlandırıldığını belirtmektedir. Butler (1990/1999) ise kadınlık kimliğinin toplumsal olarak dar bir annelik normu etrafında kurgulandığını ve bu normların dışında kalan kadınların daha kolay sorgulandığını ifade etmektedir. Türkiye’deki bazı araştırmalar, öğretmenlik ve meslek alanlarının toplumsal cinsiyet kalıplarıyla şekillendiğini; öğretmenlerin yönlendirmeleri ve okul pratikleri aracılığıyla kadınlara ve kız öğrencilere bakım, titizlik, disiplin ve annelikle ilişkilendirilen rollerin atfedilebildiğini göstermektedir (Asan, 2010; Filiz ve Gözelyurt, 2017).

Çocuk sahibi olmamanın dezavantajları kategorisinde, bilgi aktarımı ve örneklendirme zorluğu alt kodu kapsamında yalnızca iki katılımcı (n = 2), ebeveynlik deneyiminin yokluğunun özellikle veli görüşmelerinde çocuk davranışlarına ilişkin somut ve bağlamsal örnekler sunmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar, çocukların ev içi davranışlarını, sınır koyma süreçlerini veya günlük rutinlerini deneyimlemedikleri için bazı durumlarda açıklamalarının “soyut” ya da “kitabî” kalabildiğini belirtmiştir. Bu durum, K2’nin “bir çocuğun, bir ebeveynin sınırlarını ne kadar zorlayabileceği konusunda bunu deneyimlemediğim için dezavantajı benim gözümde tahmin edilebilir bir yerde ya da anlaşılır bir yerde olmayabilir” sözlerinde açık biçimde görülmektedir. Bu bulgular, aile yaşamına aşına olmayan öğretmen söylemlerinin veliler tarafından daha teorik ve mesafeli algılanabildiğini gösteren Stelmach’ın (2004) sonuçlarıyla ve teori temelli bilgilerin pratik bağlama uyarlanmasıyla güçlükler yaşanabileceğini belirten çalışmalarla uyumludur (Furman ve Yarden, 2019; Wahlgren ve Aarkrog, 2021). Ulusal yazında da öğrencinin aile ortamına ve ev içi deneyimlerine aşinalığın, öğretmenin rehberlik, yorumlama ve açıklama süreçlerinin niteliğini belirleyen temel bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Çelenk, 2003; Yalın Uçar, 2011).

Bu bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenlerin yaşadığı zorluğun ebeveynlik deneyiminin yokluğundan ziyade aile bağlamına ilişkin örtük ve deneyimsel bilgilere erişimin sınırlı olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sınırlılık, öğretmenlerin kendilerini bazı mesleki durumlarda daha az donanımlı hissetmelerine ve değerlendirme süreçlerinde belirsizlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu durum, öğretmenlikte aile bağlamına erişimin sınırlı olmasının yarattığı durumsal bir güçlük olarak değerlendirilebilir.

Dezavantajlar kategorisi bütüncül olarak ele alındığında, çocuk sahibi olmamanın öğretmenlerin mesleki yaşantılarında dezavantaj olarak tanımladıkları durumların ÖBK'nin temel psikolojik ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Deneyimsel eksikliğe dair ifadeler, öğretmenlerin bağlamsal bilgiye erişememesi nedeniyle kendilerini daha az etkili ve donanımlı hissettiklerini göstererek yeterlik ihtiyacının kısmen engellendiğine işaret etmektedir. Empati kurma zorluğu ise velilerle duygusal yakınlık kurma ve onların perspektifine uyum sağlama süreçlerinde belirsizlik yaratarak ilişkili olma ihtiyacının doyumunu zorlaştırmaktadır. Dışsal tepkilere maruz kalma deneyimleri ise mesleki yeterliğin ebeveynlik normları üzerinden sorgulanması nedeniyle hem yeterlik hem de ilişkili olma boyutlarında baskı oluşturan sosyal bir stres kaynağıdır. ÖBK'nin temel varsayımlarına göre bu ihtiyaçların herhangi birinde yaşanan engellenme, bireyin mesleki motivasyonunu zayıflatmakta ve içsel güdülenmeyi düşürebilmektedir (Van den Broeck vd., 2010). Bu nedenle dezavantajlar kategorisinde ortaya çıkan bulgular, ebeveynlik deneyiminin yokluğunun öğretmenlik uygulamalarında doğrudan bir eksiklikten ziyade, aile bağlamına erişimin sınırlı olması nedeniyle ortaya çıkan ilişkisel, duygusal ve bilişsel güçlükler aracılığıyla motivasyonel bir etki yarattığını göstermektedir.

Ebeveyn olmama temasının bir diğer boyutu, ebeveyn olma kararına mesleğin etkisine ilişkin katılımcı görüşlerine odaklanan kategoridir. Bu kategori, katılımcıların ebeveyn olmama deneyimini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimi öğretmenlik rolleriyle hangi bağlamlarda ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcı ifadeleri, ebeveyn olma kararının yalnızca bireysel bir yaşam tercihi olarak değil; öğretmenliğin bakım emeği, duygusal yük, ilişkisellik ve mesleki sınırlar gibi özellikleriyle iç içe geçen bir süreç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda ebeveyn olmama, kimi katılımcılar için bilinçli ve gönüllü bir yönelim olarak ele alınırken; kimi katılımcılar için kararsızlık, kaygı ya da mesleki yorgunlukla ilişkili bir deneyim alanı olarak ifade edilmiştir. Böylece bu kategori, öğretmenlik mesleğinin ebeveynlik kararlarını nasıl etkileyebildiğini ve bu kararların hangi duygusal ve bilişsel zeminlerde şekillendiğini görünür kılmaktadır.

Kategoride en yoğun biçimde dile getirilen alt kod ebeveynlik rolü kaygısıdır (n = 7). Katılımcılar, olası bir ebeveynlik durumunda yeterli anne olamama, çocuğa yetememe ya

da sınır koyamama gibi yeterlik temelli kaygıları belirgin biçimde ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K4, olası bir ebeveynlik deneyimini yeterli sevgi sunabilme, kapsayıcılık ve sınır koyabilme üzerinden sorguladığını; “ileride bir gün anne olursam çocuğumu sevebilecek miyim, kapsayabilecek miyim, yeterince sınır koyabilecek miyim, özgür olmasına izin verebilecek miyim” gibi soruların kendisinde yoğun bir yeterlik kaygısı yarattığını ve “yeterince iyi bir anne olamazsam fikrinin” ebeveynlikten korkmasına neden olduğunu ifade etmiştir. K14 ise ebeveynlik kararını öğretmenlik sürecinde gözlemlediği öğrenci profilleri üzerinden sorguladığını belirtmiştir. Katılımcı, sınıf ortamında karşılaştığı sınır ihlalleri ve davranış sorunlarını düşündüğünde, ileride dünyaya getireceği bir çocuğun bu çocuklarla aynı toplumda yaşayacağını, aynı çevreyi paylaşacağını ve onlarla kaçınılmaz biçimde ilişki kurmak zorunda kalacağını ifade etmiştir. Bu düşünceler, katılımcıyı zaman zaman “acaba en doğru karar çocuk yapmamak mı” sorusuna götürmektedir.

Bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlik rolüne ilişkin algılanan zorluğun yalnızca bireysel yeterlik kaygılarından değil; öğretmenlik rolüne içkin olarak atfedilen bakım ve duygusal emek beklentileri ile öğrencilerle kurulan yoğun ilişkisel temaslardan da beslendiği görülmektedir. Bu durum, ebeveynliğe ilişkin kaygıların, kadın öğretmenliğin annelikle ilişkilendirilen bir mesleki anlam dünyası içinde üretildiğini düşündürmektedir.

Bu bulgu, öğretmenliğin özellikle kadınlar açısından annelikle örtük biçimde ilişkilendirildiğini ve bu ilişkinin mesleki rollere içkin normatif bir yapı ürettiğini tartışan alanyazınla uyumludur. Schwartz (2022), kadın öğretmenlerden beklenen sınırsız şefkat, özveri ve “ideal öğretmen” figürünün yoğun bir duygusal yük yarattığını, bu yükün suçluluk, kaygı ve yetersizlik hislerini artırarak ebeveynlik rolüne dair yeterlik kaygılarını tetikleyebildiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Acker (1995) ve Casey (1990), öğretmenliğin özellikle ilkokul düzeyinde annelik/bakım rolleriyle kültürel olarak özdeşleştirilmesinin mesleki rolü romantize ederken pratikte duygusal emek ve tükenmişlik baskısını artırabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla katılımcıların ebeveynlikte yeterli olamama kaygıları, bireysel bir duygu olmanın ötesinde, öğretmenliğin kadınlık ve annelikle ilişkilendirilmiş normatif yapısından beslenen toplumsal bir arka plana işaret etmektedir. Ulusal literatür de bu değerlendirmeyi

desteklemektedir (Çetin Gündüz, Tarhan ve Kılıç, 2015; Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018; Karagözoğlu Kurra, 2024; Oruç, 2013; Yılmaz, 2015).

Bu alt kod aynı zamanda ÖBK'nin yeterlik ihtiyacı ile doğrudan ilişkilendirilebilir. ÖBK'ye göre bireyler bir role yönelirken o rolü etkili biçimde sürdürebileceklerine dair yeterlik algısı geliştirmek isterler (Ryan ve Deci, 2000). Ebeveynlik bağlamında Grolnick (2009), ebeveynliğin yüksek düzeyde psikolojik kaynak ve yeterlik gerektiren bir rol olduğunu; algılanan yeterliğin zayıfladığı durumlarda kaygı ve kontrol edici ebeveynlik riskinin artabileceğini vurgulamaktadır (Grolnick vd., 2002). Bu kuramsal çerçeve, katılımcıların ebeveynliği yüksek yeterlik gerektiren zorlayıcı bir rol olarak kodlamalarını açıklayıcıdır. Şener ve Kındap Tepe (2023) de ebeveynliği özerklik-yeterlik-ilişkili olma ihtiyaçlarıyla birlikte ele alarak, ebeveynlikte yeterlik algısının belirleyici niteliğine işaret etmektedir. Bu nedenle ebeveynlik rolü kaygısının temada yoğun çıkması, öğretmenlikte deneyimlenen bakım emeğinin ebeveynliğe aktarılabilir bir yeterlik sorgusuna dönüştüğünü düşündürmektedir.

Kategorinin bir diğer boyutu olan gönüllü çocuksuzluk alt kodu, bazı katılımcıların (n = 4) ebeveyn olmamayı mesleğin etkisinden bağımsız, uzun süredir taşıdıkları içsel bir yönelim olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu duruma ilişkin K1, çocukluk döneminden itibaren annelik rolüne yönelik bir yakınlık hissetmediğini; kendisini daha çok “mesleki hedefler ve kariyer üzerinden” kurduğunu ifade etmiştir. Benzer biçimde K8 de ebeveynlik arzusunun hiçbir zaman oluşmadığını belirterek, bu kararın öğretmenlikten bağımsız bir tercih olduğunu “hiç istemedim” vurgusu üzerinden dile getirmiştir. Bu ifadeler, gönüllü çocuksuzluğun katılımcıların benlik tasarımlarında geçici ya da durumsal değil, yerleşik bir konumda yer aldığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, Rees'in (1998) çocuk merkezli mesleklerde çalışan gönüllü çocuksuz kadınlara ilişkin nitel bulgularıyla tutarlıdır. Rees'e göre öğretmenlik gibi çocuklarla yoğun temas içeren meslekler, çocuksuzluk kararını belirlemekten ziyade çoğu zaman mevcut tercihi yeniden onaylayan bir bağlam işlevi görmektedir. Robbins'in çalışması da çocuksuz kadın öğretmenlere yönelik damgalamanın, öğretmenliğin tarihsel olarak “anne-öğretmen” figürüyle özdeşleşmiş normatif söylemlerinden beslendiğini, bu nedenle çocuksuz kadın öğretmenlerin kararlarını zaman zaman gerekçelendirmek durumunda kaldıklarını göstermektedir. Bu çerçeve, katılımcıların kişisel tercih vurgusu

yaparken aynı zamanda toplumsal annelik beklentilerine karşı konumlanmalarını açıklayıcıdır.

ÖBK açısından değerlendirildiğinde bu tercih, özellikle özerklik ihtiyacı ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların ebeveynliği zorunlu bir yaşam evresi olarak değil, kendi değerleri doğrultusunda seçilen ya da seçilmeyen bir rol olarak konumlandırımları, özerk benlik örgütlenmesini destekleyen bir motivasyonel hattın varlığına işaret etmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Bu kategori kapsamında yer alan bir diğer alt kod olan *ikilemde kalma*, bazı katılımcıların (n = 2) ebeveynlik kararını netleştirmeyen, ancak zaman zaman düşünsel ve duygusal dalgalanmalar yaratan bir konumda durduklarını göstermektedir. Bu bağlamda K7, öğretmenlik deneyimlerinin ebeveynliğe ilişkin düşüncelerini “biraz belki” etkilediğini; öğrencilerle karşılaştığı bazı durumlarda “benim çocuğum olsa acaba ben böyle yapar mıydım?” ya da “çocuğumda da böyle şeyler olursa?” gibi soruların zihninde belirebildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcı, bu tür düşüncelerin “çok genel geçer” ve “her seferinde rastlanan” bir durum olmadığını; zaman zaman ortaya çıkan “ufak tefek endişeler” düzeyinde kaldığını vurgulamış, bu sürecin ebeveynlik kararını “netleştirmedeğini” özellikle belirtmiştir.

Benzer biçimde K12 de öğretmenlik sürecinde çok sayıda velinin öğrencilere yaklaşımına tanıklık etmenin, ebeveynliğe dair düşüncelerini şekillendirdiğini; özellikle “rol model alabileceği iyi örneklerdeki kişilerden zaman zaman konuşarak yararlandığını” dile getirmiştir. Katılımcı, bu gözlemlerin motivasyonunu etkilediğini ve “nasıl bir ebeveyn olacağı” konusundaki değerlendirmelerini beslediğini belirtmekle birlikte, çocuk sahibi olma ya da olmama kararında “bir etkisi olmadığını” açıkça ifade etmiştir.

Katılımcıların bu ifadeleri, öğretmen kimliğinin çoklu benlik konumları arasında sürdürülen bir müzakere süreci olduğunu vurgulayan kimlik literatürüyle paraleldir (Akkerman ve Meijer, 2011). ÖBK açısından bakıldığında ikilemde kalma, ebeveynliğe dair yeterli değerlendirmesinin henüz tamamlanmadığı bir psikolojik müzakere alanına işaret etmektedir; katılımcılar potansiyel ebeveynlik rolünü, öğretmenlikte yaşadıkları bakım/duygusal yüklerle birlikte değerlendirerek yeterliklerini tartmaya devam etmektedir.

Kategorinin çocuklara tahammül edememe alt kodu tekil bir ifade olsa da (n=1), ebeveyn olmama kararının duygu düzenleme ve kişisel sınırlarla ilişkilenebileceğine dair anlamlı bir uç örnek sunmaktadır. Katılımcının (K10) “okul dışındaki çocuklu ortamlarda duygusal yük ve rahatsızlık yaşadığını, bunun ebeveynlik motivasyonunu düşürdüğünü belirtmesi”, çocuklara yönelik olumsuz duygulanımın ebeveynlik niyetleriyle ters yönlü ilişkili olduğunu gösteren bulgularla örtüşmektedir (Delbaere vd., 2024). Öğretmenlikteki yoğun duygusal emek ve sabır taleplerinin kişisel yaşam tercihlerine sızabileceği düşüncesi, öğretmen tükenmişliği ve sabır düzeylerini görünür kılan ulusal çalışmalarla da dolaylı biçimde desteklenmektedir (Meriç ve Erdem, 2023; Tümkaya ve Uştü, 2016). Her ne kadar alt kod yaygın bir eğilim göstermese de, öğretmenlikteki duygusal yükün bazı bireylerde ebeveynlik isteğini azaltabilecek bir duygusal/duygusal eşik yaratabileceğini göstermesi bakımından temanın bütününe açıklayıcı bir katkı sunmaktadır.

Genel olarak ebeveyn olmama teması, katılımcıların ebeveynlik kararlarını hem toplumsal annelik/ bakım beklentileri hem öğretmenliğin duygusal emek ve yeterli talepleriyle birlikte düşündüklerini göstermektedir. Ebeveynlik rolü kaygısının yoğun çıkması, öğretmenlikte yaşanan bakım emeğinin potansiyel ebeveynlik rolüne dair yeterli sorgusunu tetikleyebildiğini düşündürürken; gönüllü çocuksuzluk ve ikilemde kalma alt kodları, bu kararın aynı zamanda özerk benlik örgütlenmesi içinde kişisel değerlerle müzakere edildiğini ortaya koymaktadır. Avantaj alt kodları ise ebeveyn olmamanın zaman-enerji, profesyonel denge ve duygusal kaynaklar üzerinde kolaylaştırıcı etkiler yaratabildiğine işaret etmektedir. Bu nedenle ebeveyn olmama, araştırmada yalnızca bireysel bir tercih olarak değil, öğretmenlikte karşılanan ya da zorlanan psikolojik ihtiyaçların, toplumsal cinsiyet temelli rol beklentilerinin ve mesleki deneyimlerin kesişiminde şekillenen karmaşık bir psikolojik süreç olarak görünmektedir.

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, ebeveyn olma kararının ÖBK’nin üç temel psikolojik ihtiyacıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlik rolü kaygısında belirginleşen “yeterli olamama” düşüncesi, katılımcıların özellikle yeterli ihtiyacına yönelik belirsizlik yaşadıklarını ortaya koyarken, gönüllü çocuksuzluk ve ikilemde kalma alt kodlarında görülen kişisel değer uyumu ve karar özerkliği, özerklik ihtiyacının belirleyici etkisini göstermektedir. Çocuklara tahammül edememe biçiminde dile

getirilen değerlendirmeler ise öğretmenlikte yoğun duygusal emek gerektiren ilişkisel süreçlerin bireyin ilişkili olma ihtiyacını zorlayabildiğine işaret etmektedir.

Dolayısıyla ebeveyn olma kararı, öğretmenlerin bakım emeği, duygusal yük ve mesleki yeterlik algılarıyla ilişkilendirilerek ele aldıkları; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma ya da engellenme düzeyine bağlı olarak şekillenen dinamik bir karar alanı olarak görünmektedir.

4.3. Mesleki Motivasyon Teması

Araştırmanın üçüncü teması, katılımcıların mesleki motivasyonu nasıl deneyimlediklerine ve bu motivasyonun zaman içinde hangi koşullarda güçlendiğine ya da zayıfladığına odaklanan mesleki motivasyon temasıdır. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlikte motivasyonun tek bir yapıya indirgenemeyecek kadar dinamik, deneyimsel ve bağlamsal bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Öğretmenler mesleki motivasyonlarını, yıllar içinde biriken mesleki deneyimler, çalışma koşullarının niteliği, öğrenciyle kurulan ilişkilerin yoğunluğu ve mesleğe atfettikleri kişisel anlamlar doğrultusunda değerlendirmektedir.

Bu çerçevede mesleki motivasyon teması, öğretmenlerin mesleki rollerini güçlendiren anlam, gelişim ve değer temelli unsurları içeren mesleki motivasyonu artıran faktörler; motivasyonel kaynakları baskılayan yapısal ve ilişkisel etkenleri kapsayan mesleki motivasyonu azaltan faktörler ile motivasyonun zaman içindeki değişimini görünür kılan mesleki motivasyonun dönüşümü olmak üzere üç kategori üzerinden ele alınmaktadır. Bu bütüncül görünüm, öğretmenlikte motivasyonun bireysel eğilimlerden çok, mesleki deneyimler ve temel psikolojik ihtiyaçlarla örölü çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri, bu üç yapının kesin çizgilerle ayrışmadığını, çoğu zaman aynı mesleki durumun farklı yönlerini temsil eden, birbirini besleyen veya aynı bağlamda ortaya çıkan örüntüler oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle motivasyonun artması, azalması veya dönüşmesi şeklinde sınıflanan kodlar, katılımcı sayıları açısından düşük görünse bile öğretmenlik deneyiminin çeşitli boyutlarına yayılmış ve etkisi geniş olan anlamlandırma biçimlerine işaret etmektedir. Bu bütüncül görünüm, öğretmenlikte

motivasyonun bireysel eğilimlerden çok, mesleki deneyimler ve temel psikolojik ihtiyaçlarla örölü çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki motivasyonu artıran faktörler kategorisi, nicel olarak sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa da, öğretmenlerin motivasyonlarını hangi deneyimlerin beslediğini görünür kılmaları bakımından önemlidir. Kategorinin düşük yoğunlukta ortaya çıkması, motivasyonu güçlendiren unsurların öğretmenler tarafından daha dar ve seçici bir çerçevede tanımlandığını göstermekte; bu durum öğretmen motivasyonunun kişisel yenilenme, mesleki canlılık ve içsel öğrenme dürtüsüyle ilişkili olduğuna işaret eden Bu kategori altında *mesleki gelişim* alt kodu belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi yalnızca teknik bir beceri seti olarak değil, kimliksel dönüşümle iç içe geçmiş bir öğrenme alanı olarak deneyimlediklerini göstermektedir. K7'nin "Öğretmenlik insana da birçok şey öğretiyor bence. Sadece bir şeyler öğretmiyoruz, kendimizi de o yolda böyle biraz şekillendiriyoruz" ifadesi, mesleki gelişim ile benlik dönüşümü arasındaki geçirgenliği çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcının "bilginin peşinde koşmam gerektiği, bir şeyler öğrendikçe geliştiğim, farklı insanlarla tanıştıkça beslendiğim" yönündeki ifadeleri ise motivasyonunun merak ve yenilenme yöneliminden beslendiğini göstermektedir.

Benzer biçimde K14'ün anlatısı, mesleki gelişimi hem pedagojik sezginin hem de pratik bilginin sürekli yenilendiği bir süreç olarak konumlandırmaktadır. "İşin mutfağına girdiğin zaman aslında planlamanın çocuk dahilinde ve çocuğu gözeterek yapılması gerektiğini farkına vardım" diyen katılımcı, öğretmenliğin deneyimle birlikte yeniden şekillenen yönüne dikkat çekmektedir. Değişen öğrenci profillerine işaret ederek "çocukların da evrimleri değişiyor... öyle olunca sürekli kendini yenilemem gerekiyor tabii" sözleriyle öğretmenlik pratiğinin devingen doğasının motivasyon üzerindeki sürdürücü etkisini vurgulamıştır. K14'ün "asla her an olduğum tamamım demiyorum... her seneki öğreneceğim bir şey çıkıyor" ifadesi ise öğretmen motivasyonunun durağan değil, ilerleyici bir mesleki kimlik çizgisi içinde korunduğunu göstermektedir.

Uluslararası literatür, mesleki gelişim süreçlerinin öğretmenlerin iş doyumunu, öz-yeterlik algısı ve psikolojik iyi oluşu üzerinde güçlü etkileri olduğunu göstermektedir (Zee ve Koomen, 2016). Öğretmenlerin bilgi edinme, pedagojik becerilerini güncelleme ve mesleki deneyimlerini zenginleştirme süreçlerinin motivasyonel iyi oluşu desteklediği,

bu yenilenme döngüsünün içsel motivasyonun temel kaynaklarından biri olduğu vurgulanmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar da öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonun öğretmen öz-yeterlik algılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve motivasyonun öz-yeterliği yordadığını ortaya koymaktadır (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020). Türkiye bağlamında öğretmen motivasyonunun, örgütsel koşulların yanı sıra bireysel yeterlik algısı ile mesleki duygu ve değerlerle de yakından ilişkili olduğu, bu yönüyle motivasyonun önemli ölçüde bireysel süreçlerden beslendiği görülmektedir (Deniz ve Erdener, 2026).

Mesleki gelişimin öğretmenlerde hem yeterlik hem de özerklik deneyimini beslediği yönündeki bu örüntü, ÖBK’ nin (Ryan ve Deci, 2000) temel psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin çerçeveye de tutarlıdır. Öğretmenlerin kendi öğrenme yollarını belirleme, yenilenme hızlarını yönetme ve mesleki bilgiyle kurdukları ilişkiyi öz-yönelimli biçimde yapılandırma eğilimleri özerklik ihtiyacına; değişen koşullara uyum sağlama, becerilerini genişletme ve mesleki etkinlik hissini koruma süreçleri ise yeterlik ihtiyacına karşılık gelmektedir. Bu nedenle mesleki motivasyonu artıran faktörler, öğretmenliğin ilerleyici, dönüşümsel ve anlam üreten yönlerini görünür kılan bir motivasyonel alan olarak belirlemektedir.

Mesleki motivasyonu destekleyen unsurlardan biri olan mesleki önemi fark etme alt kodu, öğretmenlerin mesleklerinin toplumsal değerini, dönüştürücü etkisini ve manevi yönünü yeniden hatırladıkları anlarda motivasyonlarının güçlendiğini göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenliğin yalnızca rutin görevlerden oluşan teknik bir çalışma alanı olmadığını; öğrencilerin gelişimine, velilerin bilinçlenmesine ve okul kültürüne doğrudan katkı sunan anlamlı bir meslek olduğunu vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin olarak katılımcı, mesleğin ilk yıllarında psikolojik danışmanlığı daha çok “para kazanılan bir yer” olarak değerlendirdiğini; ancak mesleki deneyim arttıkça alana yönelik ilgisinin güçlendiğini ve özellikle “veli eğitimlerinin daha önemli olduğunu düşündüğü bir noktaya” geldiğini ifade etmiştir (K4).

Bu ifade, öğretmenliğin katılımcı deneyiminde yalnızca bir görev alanı olarak değil; öğrenciler, veliler ve okul iklimi üzerinde kalıcı etki yaratma potansiyeli olan, anlamı zamanla derinleşen ve bireysel düzeyde içsel doyum sağlayabilen bir meslek olarak konumlandığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleği nasıl deneyimledikleri ve bu

deneyime yükledikleri anlamın zaman içinde nasıl dönüştüğü ise kariyer literatüründe ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Aydın (2018), öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca ilgi, duygu, yeterlik ve anlam arayışlarının dönüştüğünü; bazı dönemlerde mesleki coşku, gelişim isteği ve katkı sunma motivasyonunun belirgin şekilde arttığını göstermektedir. Benzer biçimde Bakioğlu'nun (1996) kariyer evrelerine ilişkin çalışması, öğretmenlerin bazı aşamalarda mesleklerini daha ilginç, daha değerli ve daha etkili bulduklarını; mesleki bağlılık ve algının evrelere göre değiştiğini ortaya koymuştur. Bu ulusal bulgular, uluslararası literatürde de güçlü biçimde desteklenmektedir. Burden (1982), öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında tutum, değer ve mesleğe yüklenen anlamın değiştiğini; özellikle olgun evrelerde öğretmenlerin kendi etkilerini daha net gördüklerini ve mesleği daha anlamlı bir yere oturttuklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Toropova, Myrberg ve Johansson (2021), öğretmenlerin mesleklerinin toplumsal değerini ve öğrenciler üzerindeki etkisini fark ettiklerinde iş doyumlarının ve mesleki motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenin mesleğinin önemini yeniden fark etmesi, hem öğrenciler hem de okul iklimi üzerinde anlamlı bir katkı sunduğunu hissetmesiyle bağlantılıdır. Bu örüntü, ilişkisel bağların ve etkililik algısının mesleki motivasyonu destekleyen temel psikolojik süreçlerle örtüştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinin değerini fark etmeleri, öğrenciler ve velilerle kurdukları anlamlı ilişkilerin önemini hissetmeleri ve yaptıkları işin etkisini görmeleri, ÖBK'de tanımlanan ilişkili olma ve yeterlik deneyimlerini destekleyebilecek bir çerçeve sunmakta, bu süreçler içsel motivasyonun güçlenmesiyle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin anlatıları, motivasyonu besleyen unsurlar kadar, mesleki canlılığı gölgeleyen, enerjiyi azaltan ve mesleki doyumu zedeleyen deneyimlere de işaret etmektedir. Bu yönüyle motivasyon, yalnızca olumlu girdilerle değil; aynı zamanda çeşitli baskılayıcı koşullarla da şekillenen çok boyutlu bir süreçtir.

Bu bağlamda ikinci kategori, öğretmenlerin motivasyonunu azaltan faktörleri ele almaktadır. Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisi altında mesleki değer anlaşılmaması, öğrenci kaynaklı zorluklar, çalışma koşulları ve mesleki özerkliğin olmaması olmak üzere dört alt kod belirlenmiştir.

Bu alt kodlar birbirinden tamamen bağımsız olmayıp, çoğu zaman aynı bağlamın farklı yönlerine işaret etmekte; öğretmenlik pratiğini zorlaştıran yapısal ve ilişkisel unsurların motivasyon üzerindeki çok katmanlı etkisini yansıtmaktadır.

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisinde, katılımcıların en yoğun biçimde (n = 4) vurguladığı alt kod mesleki değerin anlaşılmaması olmuştur. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin gerek okul içinde gerekse toplumsal düzeyde hak ettiği değeri görmediğini; bu durumun mesleğe idealist bir motivasyonla başlama eğilimini zaman içinde zayıflattığını ifade etmektedir.

Örneğin K5, mesleğe öğrencilerine fayda sağlama isteğiyle başladığını belirterek, “Mesleğimin başında amacım öğrencilerime faydalı olmak, dokunabilmektir. Şu an şunu fark ettim, diğer öğretmenlerden, çocukların ailelerinden fırsat bulup da çocuklara dokunup onlara yardımcı olmaya çalışmakla cebelleşiyorum diyeyim. Buradaki diğer faktörleri de devreye sokunca biraz daha zor bir süreç ilerliyor.” sözleriyle, mesleki katkısının görünürlük kazanmasının önündeki engellere dikkat çekmiştir. Benzer biçimde K13, öğretmenliğe idealist bir bakışla yöneldiğini ancak mevcut koşulların bu ideali desteklemediğini ifade ederek, “Ülkemizde eğitimcilere yaklaşım maddi, manevi bence en dezavantajlı sektörlerden... Her ne kadar avantajlı gözüktense de... O yüzden kimseye tavsiye etmiyorum... Öğrenci profili, veli profili vs. çok değişti.” sözleriyle, mesleki değerin azalmasının motivasyonu nasıl etkilediğini ortaya koymuştur.

Bu görüşler, öğretmenlerin mesleki değerlerinin yeterince anlaşılmadığına ilişkin algılarının, mesleki motivasyonu belirgin biçimde zayıflatan önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Katılımcılardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki rollerinin veli ve öğrenci kaynaklı beklentiler, müdahaleler ve iletişim sorunları nedeniyle gölgelenmesi sonucunda motivasyonlarının zayıfladığına işaret eden çalışmalarla uyumludur. Gümüştas ve Gülbahar (2022), öğretmenliğin giderek itibarsızlaşmasına ilişkin algının mesleki doyumunu azalttığını belirtirken; velilerin suçlayıcı, müdahaleci ya da değersizleştirici tutumlarının motivasyonu düşürdüğünü gösteren araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Ünsal ve Görücü, 2023). Öğrencinin derse ilgi göstermemesi, öğrenme sürecine katılımın düşük olması, sorumluluk alma isteksizliği ve velilerin öğretmene yönelik değersizleştirici ya da müdahaleci davranışlarının öğretmen motivasyonunu

zayıflattığı çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Karabağ Köse vd., 2018). Uluslararası yazında da benzer şekilde, öğretmen motivasyonunun sınıf içi süreçler ve öğrenci davranışları üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Atkinson (2020), öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu ve sınıf ortamının niteliği için kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuş; Hung (2020) ise motivasyon düzeyi ile öğretim kalitesi arasında açık bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu çok yönlü bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenin mesleki değerinin anlaşılması, ÖBK'nin ilişkili olma bileşeninin zedelenmesine ve öğretmenin kendini mesleki topluluğun anlamlı bir parçası olarak hissetmekte zorlanmasına yol açmaktadır. Ayrıca, öğretmenin uzmanlığına, emeğine ve profesyonel katkısına yönelik desteğin yetersiz olması, ÖBK'nin yeterlik ihtiyacının karşılanmasını güçleştirerek motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, mesleki değer anlaşılması yalnızca dışsal bir zorlanma alanı değil, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu engelleyen ve mesleki motivasyonun düşmesine yol açan kritik bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Motivasyonu azaltan faktörler kategorisinde yer alan öğrenci kaynaklı zorluklar alt kodu, bazı katılımcıların (n = 3) öğrenci profilindeki değişimler ve sınıf içi etkileşimlerde yaşanan güçlükler nedeniyle mesleki motivasyonlarında düşüş yaşadıklarını ifade ettikleri değerlendirmeleri kapsamaktadır. Katılımcılar, özellikle zaman içinde değişen öğrenci özelliklerinin ve öğrenmeye verilen tepkilerin öğretmenlikteki idealist tutumlarını zorladığını dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K9, mesleğe başladığı ilk yıllarda kendisini “daha idealist” hissettiğini ancak özellikle pandemi sonrasında öğrencilerden aldığı geri bildirimlerin azalmasıyla motivasyonunun düştüğünü belirtmiştir. Katılımcı, hazırladığı etkinliklere ve öğretim sürecine gösterilen ilginin önceki yıllara kıyasla zayıfladığını ifade ederek, bu durumun öğretmenlik hevesini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Benzer biçimde K12 de mesleğe ilk başladığı dönemde kendisini “daha heyecanlı ve bilgi dolu” hissettiğini ancak her yıl değişen öğrenci profiline uyum sağlamanın giderek zorlaştığını dile getirmiştir. Katılımcı, öğrencilerin teknolojiyle yoğun biçimde iç içe olmasının sınıf içi etkileşimleri dönüştürdüğünü, oyunların ve sohbetlerin değiştiğini, öğrencilerin bilgiye “tek tıkla” ulaşmasının öğrenme süreçlerine ve rol model algılarına yansıdığını belirtmiştir. Bu dönüşümün, derslerin işlenişini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini zorlaştırdığına dikkat çekmiştir.

Katılımcıların öğrenciden geri dönüş alamama, ilginin azalması ve öğrenci profilindeki hızlı değişim şeklindeki deneyimleri, öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci davranışlarına ilişkin ulusal literatürle uyumluluk göstermektedir. Ünsal ve Görücü'nün (2023) çalışmasında öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, katılımın düşük olması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmemesi gibi davranışların öğretmen motivasyonunu azaltan temel etkenler olduğu belirtilmiştir. Ada ve diğerlerinin (2013) bulguları da öğrencinin derse ilgi göstermemesi, öğrenme sürecine aktif katılmaması ve sorumluluk almada isteksizlik gibi durumların öğretmen motivasyonunu zayıflattığını göstermektedir. Bu bulgular, özellikle K9'un "yaptığım etkinliklere karşılık alamıyorum" ifadesi ve K12'nin değişen öğrenci profili, dijitalleşmenin etkisi ve etkileşim niteliğinin dönüşmesine ilişkin anlatılarıyla doğrudan örtüşmektedir. Uluslararası yazında da benzer şekilde, Atkinson (2000) öğrenci motivasyonu ile öğretmen motivasyonu arasında karşılıklı bir ilişki bulunduğunu, düşük öğrenci katılımının öğretmenin çabasının karşılık bulmadığı hissini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, katılımcı ifadeleri ve literatür birlikte değerlendirildiğinde öğrenci kaynaklı zorlukların, yalnızca davranışsal sorunlara değil; öğrenme kültüründeki değişim ve karşılıklılık eksikliğine bağlı daha geniş bir motivasyon düşüşüne işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK) çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrenci kaynaklı zorlukların öğretmenlerin yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını doğrudan etkileyerek mesleki motivasyonun zayıflamasına işaret ettiği görülmektedir.

Öğrenciden geri bildirim alamama, düşük katılım, ilginin azalması ve öğrenme sorumluluğunun taşınmaması gibi durumlar öğretmenin sınıf içi etkililiğine ilişkin deneyimini zayıflatmakta; böylece ÖBK'nin yeterlik ihtiyacı olan başarma, etkili olma ve mesleki becerilerini işe koşma duygusu sekteye uğramaktadır. Benzer biçimde, değişen öğrenci profili, etkileşim niteliğinin zayıflaması ve karşılıklılık eksikliği, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğini düşürerek öğretmenin ilişkili olma ihtiyacının karşılanmasını zorlaştırmaktadır. ÖBK'ye göre bu iki temel psikolojik ihtiyacın doyumunun azalması, öğretmen motivasyonunda belirgin bir düşüşe neden olmaktadır.

Bu çerçevede, öğrenci kaynaklı zorluklara ilişkin katılımcı deneyimleri, motivasyonun yalnızca davranışsal sorunlarla değil, öğretmenin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmamasıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir.

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisinin bir diğer alt kodu çalışma koşullarıdır. Katılımcılar, eğitim ortamında giderek artan beklentiler, değişen öğretim süreçleri ve öğretmenlerden talep edilen çok yönlü görevler nedeniyle çalışma koşullarının zorlaştığını ve bunun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle kuşak farkı, artan iş yükü, kurum kültüründeki değişim ve öğretmenlikten beklenen rollerin çeşitlenmesi, öğretmenlik pratiğini daha karmaşık ve zorlayıcı hâle getiren unsurlar olarak ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak K3, mesleğin ilerleyen yıllarında “çok büyük bir motivasyon kaybı” yaşandığını; bunun nedenleri arasında iş yükünün artması, kuşak farkının belirginleşmesi, sistemin ve kurum kültürünün değişmesi ile öğretmenlerden beklenen rollerin çoğalmasının yer aldığını dile getirmiştir. Katılımcının “öğrendiğimizin çok dışında ya da beklediğimizin çok dışında” bir eğitim ortamıyla karşı karşıya kalındığına yönelik vurgusu, öğretmenlik uygulamalarının sürekli uyum gerektiren ve yıpratıcı bir sürece dönüştüğünü göstermektedir. Bu bağlamda çalışma koşulları, yalnızca fiziksel ya da yapısal unsurlarla sınırlı kalmamakta; öğretmenin mesleki kimliği, beklentileri ve motivasyonel kaynakları üzerinde doğrudan etkili olan dinamik bir zorlanma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışma koşullarına ilişkin bulgular, öğretmenlik mesleğinin artan talepler, değişen öğrenci profili ve teknolojik dönüşüm nedeniyle giderek daha karmaşık bir yapıya büründüğünü göstermektedir. Öğretmenlerden beklenen rollerin genişlemesi, iş yükünün artması ve sürekli uyum gerektiren değişimler, mesleki etkililik algısını zayıflatarak motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. Bascia ve Rottmann (2011) öğretmenlerden beklenen rollerin sürekli genişlemesinin hem mesleki uyum sürecini zorlaştırdığını hem de motivasyonu zayıflattığını belirtmektedir. Durmuşoğlu vd. (2024) yeni neslin teknolojiyle yoğun temasının sınıf içi iletişimi dönüştürdüğünü ve bu değişimin öğretmenlerin iş yükü ile adaptasyon gereksinimini artırdığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede, K3’ün değişen öğrenci profiline uyum sağlamada yaşadığı güçlükler ve teknolojik dönüşümün sınıf içi etkileşimleri değiştirmesine ilişkin değerlendirmeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Öğretmenlik mesleğinin taleplerindeki artış ve yapısal dönüşümün motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin bu uluslararası bulgular, başka çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Cohn, 1987; Corcoran, 1988). Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar da çalışma koşullarının motivasyonu tek yönlü değil, çok boyutlu olarak etkilediğini göstermektedir; öğretmenlerin okul ortamına ilişkin genel

olarak olumlu görüşler bildirmelerine rağmen iş yükü, teknolojik beklentiler ve çevresel koşulların zaman zaman sınırlayıcı etkenler oluşturduğu belirtilmiştir (Durmuşoğlu vd., 2024). Ayrıca Urhan (2018), özellikle özel okullarda iş yükü yüksek olmasına rağmen, yönetim desteği, fiziksel olanaklar ve takdir kültürü gibi olumlu çalışma koşullarının motivasyonu artırabildiğini ortaya koyarak çalışma koşullarının motivasyon üzerindeki etkisinin tek yönlü olmadığını göstermektedir. Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, çalışma koşullarının öğretmenlerin yeterlik, özerklik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını hem destekleyebileceği hem de zedeleyebileceği; buna bağlı olarak motivasyonun koşulların niteliği doğrultusunda artabileceği veya azalabileceği anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, ÖBK açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişen öğrenci profili, teknolojik dönüşüm ve artan beklentiler nedeniyle mesleki etkililik algılarının zorlandığını göstermektedir. Araştırmada dile getirilen “uyum sağlamak zorlaşıyor”, “teknoloji her şeyi dönüştürdü” ve “etkileşim aynı değil” şeklindeki ifadeler, çalışma koşullarının öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını doğrudan etkilediğine işaret etmektedir. Öz-Belirleme Kuramı’na göre geri bildirim eksikliği yeterlik, sürekli değişen beklentilerin yarattığı baskı özerklik, etkileşim niteliğinin zayıflaması ise ilişkili olma ihtiyacını zedelemektedir (Ryan ve Deci, 2000; Brookfield, 1995). Bu bağlamda, hızlı değişimlere uyum sağlama gerekliliğinin öğretmenlerin yeterlik algısını zorladığı, öğretim süreçlerinin giderek karmaşıklaşmasının iş yükünü artırarak motivasyonu azalttığı literatürde de vurgulanmaktadır (Boydak vd., 2014; Özdemir vd., 2025; Uştı vd., 2016). Bu nedenle çalışma koşullarındaki dönüşüm, yeterlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunu azaltarak öğretmen motivasyonunu çok yönlü biçimde zayıflatmaktadır.

Mesleki motivasyonu azaltan faktörler kategorisinde en düşük yoğunlukta dile getirilen alt kod, mesleki özerkliğin olmaması olmuştur. Bununla birlikte, sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmesine rağmen, bu alt kod kapsamında paylaşılan deneyimlerin mesleki motivasyon üzerindeki etkisinin derin ve belirgin olduğu görülmektedir. Katılımcılar, mesleki karar alanlarının daralmasının ve sorunları ifade etme ile profesyonel değerlendirmeleri paylaşma olanaklarının sınırlandırılmasının, mesleki uygulamaları engellediğini ve motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. K6, mesleğe başlamadan önce öğretmenliğe ilişkin beklentilerinin oldukça olumlu olduğunu,

ancak hayal ettiği ile yaşadığı arasındaki uyumsuzluğun kendisinde belirgin bir duygusal düşüş yarattığını ifade etmektedir. Özel okul bağlamında çeşitli ayrımcılık biçimlerine maruz kaldığını ve çocuklara ilişkin sorunların dile getirilmesi yerine görmezden gelinmesinin beklendiği bir ortamda çalışmanın, kendisini “daha görmeyen, duymayan bir yerde” konumlandığını ve bu durumun mesleki motivasyonunu olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır (K6).

Bu anlatım, öğretmenin etik sorumlulukları doğrultusunda konuşma ve müdahale etme isteğinin kurumsal beklentilerle bastırıldığını; öğretim süreçlerine ilişkin inisiyatif kullanma alanının sınırlandırıldığını ve mesleki karar alma alanının daraldığını göstermektedir. Bu durum, özerklik ihtiyacının doğrudan zedelendiğine işaret etmektedir. Öz-Belirleme Kuramı’na göre özerklik, bireyin kendi değeri, mesleki bilgisi ve pedagojik tercihleri doğrultusunda hareket edebilmesidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu alanın daralması, öğretmenin kontrol altında hissetmesine ve mesleki motivasyon kaybının artmasına yol açabilmektedir.

Öğretmen özerkliği, literatürde sınırsız bir serbestlikten ziyade, etik sorumluluklarla tanımlanan ve öğrenciler ile topluma karşı hesap verebilirlik içeren bir yetki alanı olarak değerlendirilmektedir (Gutmann, 1999). Bu yaklaşım, öğretmenin karar alma süreçlerinde belirli yapısal çerçeveler içinde hareket etmesinin mesleğin doğası gereği olduğunu ortaya koymakta; ancak özerklik alanının kurum politikaları ve beklentilerle aşırı biçimde sınırlandırıldığı durumlarda mesleki motivasyonun olumsuz etkilenebileceğini düşündürmektedir. K6’nın deneyimi de artan denetim ve kurumsal düzenlemelerle daralan özerklik alanının mesleki motivasyonu zayıflatabildiğini göstermektedir.

Katılımcılar, mesleki motivasyonlarının zaman içinde sabit bir çizgide ilerlemediğini; deneyim, çalışma koşulları, öğrenci profili ve bireysel beklentiler doğrultusunda değışim gösterdiğini belirtmiştir. Bu bulgu, mesleki motivasyonun yalnızca artırıcı ya da azaltıcı etkenler üzerinden açıklanamayacağını; öğretmenlerin mesleki yaşamlarında dönemsel dalgalanmalar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede araştırmada, mesleki motivasyonun zaman içinde geçirdiği değışimleri ve yeniden biçimlenme süreçlerini ifade eden Mesleki Motivasyonun Dönüşümü kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategori, motivasyonun kariyer boyunca yeniden anlam kazanan, çok katmanlı ve dinamik bir yapısına dikkat çekmektedir. Kategori, istekliliği sürdürme, deneyime bağlı

motivasyonda azalış, kişilik özelliklerinde değişim ve deneyime bağlı motivasyon artışı olmak üzere dört alt kod üzerinden incelenmiştir. Kodların genel dağılımı, mesleki motivasyonun öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca hem güçlenen hem de zayıflayan yönler içeren döngüsel bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu kategori kapsamında en yoğun vurgu, deneyimle birlikte motivasyonun azaldığını ifade eden deneyime bağlı motivasyonda azalış kodunda toplanmıştır (n = 7).

Katılımcılar, deneyim biriktikçe motivasyonlarında belirgin bir düşüş yaşadıklarını ifade etmiştir. K3, motivasyon kaybını artan iş yükü, kuşak farkı ve kurum politikalarındaki değişimlerle ilişkilendirerek, “çok büyük motivasyon kaybı” yaşadığını, “öğrendiğimizin ve beklediğimizin çok dışında bir yapı” ile karşılaştığını, “kuşağın çok farklı, sistemin çok farklı” olduğunu ve “kurum kültürünün değiştiğini”, bunun da “ister istemez motivasyonu düşürdüğünü” dile getirmiştir (K3). Benzer şekilde K12 de, mesleğin ilk dönemlerinde kendisini “daha heyecanlı” hissettiğini ancak “her sene gelen öğrenci profili ve bizden beklenenler değiştiği için” zaman zaman “adapte olmakta zorlandığını”, güncel durumda “her şeyin teknoloji üzerinden ilerlediğini” ve öğrencilerin “aldıkları rol modelin bile değiştiğini” ifade etmiştir (K12).

Öğrenci profili ve sınıf içi etkileşimlerde yaşanan değişimlerin öğretmen motivasyonunu zayıflatığı literatürde de vurgulanmaktadır. Özellikle artan davranış problemleri, teknoloji temelli dikkat dağınıklığı ve sürekli uyum gereksiniminin öğretmenlerin yeterlik algısını zorladığı çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Durmuşoğlu vd., 2024; Uştü vd., 2016). Bu bulgular, katılımcıların deneyimle birlikte öğrenci kaynaklı güçlükler nedeniyle motivasyonlarının azaldığı yönündeki ifadeleriyle örtüşmektedir.

Bununla birlikte katılımcı ifadeleri, motivasyondaki değişimin yalnızca azalış yönünde değil; öğretmenlerin mesleki anlam ve beklentilerini yeniden tanımlamalarına yol açan daha geniş bir dönüşüm sürecine işaret ettiğini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı, mesleğin ilk yıllarında motivasyonlarının daha yüksek olduğunu; ancak zaman içinde artan iş yükü ve mesleki değerlerin görünmezleşmesi gibi deneyimlerin bu motivasyonu gölgelediğini belirtmiştir. Bu durum, azaltıcı etkenlerin bazı öğretmenlerde motivasyonun genel seyrini dönüştüren uzun vadeli bir etki yarattığını düşündürmektedir.

Nitekim literatürde de öğretmen motivasyonunun zaman içinde sabit bir çizgide ilerlemediği; deneyim, öğrenci ve veli profili ile kurumsal talepler doğrultusunda

dönüştüğü belirtilmektedir. Öğretmenliğin ilk yıllarında idealist beklentiler ile mesleğin günlük gerçekliği arasındaki uyumsuzluğun motivasyonda değişime yol açtığı durum, “gerçeklik şoku” kavramıyla açıklanmaktadır (Veenman, 1984). Benzer biçimde profesyonel kimlik araştırmaları, öğretmen motivasyonunun mesleki yaşam boyunca yeniden şekillenen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Pillen vd., 2013).

Bu bulgular, deneyimle birlikte motivasyonun bazı öğretmenlerde zayıfladığını gösterse de, mesleki motivasyonun dönüşüm sürecinin tek yönlü işlemediğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlik deneyiminin kimi durumlarda mesleki güveni artıran, belirsizlikleri azaltan ve yapılan işin anlamını güçlendiren bir işlev de üstlenebildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda deneyim, bazı öğretmenlerde motivasyon kaybını derinleştiren bir unsur olarak ortaya çıkarken, bazı öğretmenlerde ise mesleğe bağlılığı ve sürekliliği destekleyen bir kaynak hâline gelebilmektedir.

Deneyimle motivasyonun azalmasına ilişkin yoğun bulguların yanında, bazı katılımcıların mesleki deneyimleri arttıkça motivasyonlarının güçlendiğini ifade etmesi, mesleki motivasyonun dönüşüm sürecinin çok yönlü yapısını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan deneyime bağlı motivasyon artışı alt kodu kapsamında, deneyimin öğretmenler için mesleki belirsizliklerin azaldığı, pedagojik becerilerin pekiştiği ve sınıf içi süreçlere daha hâkim olunan bir dönemi temsil ettiği görülmektedir.

Bu bağlamda K4, mesleğe bakışının zaman içinde değiştiğini; başlangıçta psikolojik danışmanlığı daha çok “para kazandığım bir yer” olarak görürken, deneyim kazandıkça alana ilgisinin arttığını ve özellikle veli eğitimlerini daha önemli bulduğu bir noktaya geldiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde K10, deneyimle birlikte her yıl daha “hevesli” çalıştığını, çocuklara neler kattığını daha net görebildiğini ve bu farkındalığın motivasyonunu giderek artırdığını dile getirmiştir.

Deneyime bağlı motivasyon artışı bildiren katılımcıların görüşleri, öğretmen motivasyonunun hizmet süresiyle birlikte farklı biçimlerde güçlenebileceğini ortaya koyan nicel araştırmalarla da tutarlıdır. Farklı çalışmalarda, öğretmenlerin yaş ve kıdem düzeyleri arttıkça iş motivasyonu algılarının yükseldiği (Ertürk, 2016), motivasyonun çeşitli boyutlarında kıdeme bağlı anlamlı farklılaşmalar görülebildiği (Kılıç ve Yılmaz, 2019) ve uzun kıdeme sahip öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olabildiği rapor edilmiştir (Demir, Demir ve Bolat, 2017). Öte yandan bazı araştırmalar,

göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonunun da oldukça yüksek seyrettiğini göstermekte; bu durum motivasyonun deneyime bağlı tek yönlü bir çizgi izlemediğini, ancak kariyerin farklı evrelerinde farklı biçimlerde güçlenebildiğini ortaya koymaktadır (Recepoğlu, 2013). Bu bütüncül bulgular, deneyimin öğretmenlerin mesleki yeterlik algısını, sınıf içi etkileşimlerini ve mesleğin anlamına ilişkin değerlendirmelerini pekiştirerek motivasyonu destekleyen önemli bir kaynak olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen motivasyonundaki bu çift yönlü dönüşüm, ÖBK'nin öngördüğü biçimde, mesleki deneyimle birlikte temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) ne ölçüde karşılandığıyla yakından ilişkilidir. Son çalışmalar, içsel motivasyonu yüksek öğretmenlerin sınıf ortamında daha destekleyici motivasyonel stiller benimsediklerini ve öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurduklarını göstermektedir (Zou vd., 2024). Benzer biçimde, öğretim süreçlerinde ihtiyaç destekleyici davranışları inceleyen araştırmalar, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin hem öğrenci motivasyonunu hem de öğretmenin kendi mesleki doyumunu artırabildiğini ortaya koymaktadır (Ahmadi vd., 2023). Bu kuramsal çerçeve, deneyimin bazı öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açarken, bazı öğretmenlerde mesleki yetkinliği pekiştirerek motivasyonu güçlendirebilmesini açıklamaktadır.

Deneyime bağlı motivasyon artışının ardından, bu kategori içinde daha sınırlı sayıda katılımcı (n = 2), motivasyonlarında belirgin bir düşüş ya da artıştan ziyade istekliliği sürdürme alt kodu kapsamında görüş bildirmiştir. Katılımcılar, mesleğe ilk başladıkları dönemdeki heyecan ve istek düzeylerini büyük ölçüde koruduklarını; deneyimin bu istekliliği azaltmak yerine öğretmenlik rolüne daha geniş bir perspektiften bakmalarını sağladığını belirtmiştir.

Konuyla ilgili K8, motivasyonu kendisi için her zaman olumlu bir kavram olarak gördüğünü, mesleğe nasıl başladıysa hâlâ aynı isteklilikle devam ettiğini ve deneyimin isteğini azaltmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Motivasyon kelimesi bende hep olumlu bir çağrışım... Nasıl başladıysam bence hâlâ öyle. On yıl uzun bir süre ama heves kaçması olmadı. Her çocuğa aynı isteklilikle yaklaşabildiğimi düşünüyorum. Tecrübe daha iyi tanımayı sağladı ama isteğim değişmedi.” (K8)

Bu bulgu, deneyimin bazı öğretmenlerde motivasyonu artırıcı bir kaynak olarak işlediğini ortaya koyan nicel araştırmalarla birebir örtüşmemekle birlikte, motivasyonun mesleki yıllar boyunca kimi öğretmenlerde istikrarlı biçimde korunabildiğine işaret eden benzer bir eğilimi yansıtmaktadır (Ertürk, 2016; Kılıç ve Yılmaz, 2019; Recepoğlu, 2013).

Bununla birlikte, bazı katılımcılar (n = 1) için deneyim yalnızca motivasyonun seyrini etkilemekle kalmamış, aynı zamanda “kişilik özelliklerinde değişim” alt kodu kapsamında değerlendirilebilecek bir dönüşüm yaratmıştır. Öğretmenliğin günlük etkileşimlerinin kişilerarası tutumları dönüştürdüğü ve özellikle sabır, tolerans ve sakinlik gibi yönleri geliştirdiği ifade edilmiştir. Bu durumu K2, öğretmenliğe başladıktan sonra kendisini daha sakin, sabırlı ve tolere edebilen bir konumda hissettiğini belirterek açıklamıştır.

Öğretmenlik deneyiminin kişisel tutum ve davranışlar üzerinde dönüştürücü bir etkisi olabileceğine ilişkin bulgular literatürde de yer almaktadır. Nitekim bazı çalışmalar, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile motivasyonları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkiler bulunduğunu; özellikle sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık gibi özelliklerin mesleki bağlılık ve motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Demir vd., 2017). Bu çerçevede K2’nin sabır, sakinlik ve tolerans gibi yönlerinde yaşadığı değişim, öğretmenlik deneyiminin kişilerarası tutumları dönüştüren yapısıyla uyumludur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun içsel ve dışsal etkenlerin birlikte şekillendirdiği çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Bulgular, motivasyonun yalnızca öğretmenlerin bireysel özelliklerinden değil; öğrenci profili, çalışma koşulları, kurumsal beklentiler ve mesleğin toplumsal konumuna ilişkin algılar gibi dışsal bağlamlardan da güçlü biçimde etkilendiğini göstermektedir. Öğrenci kaynaklı güçlükler ve artan iş yükü motivasyonu zayıflatırken; mesleğin anlamının fark edilmesi, öğretmen–öğrenci ilişkilerinin güçlenmesi ve deneyimle artan yeterlik algısı içsel motivasyonu destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmıştır. Deneyime bağlı artış, azalış ve istikrarlı seyir biçimindeki farklı yönelimler ise motivasyonun kariyer boyunca sabit bir çizgide ilerlemediğini; aksine dönemsel, bağlamsal ve bireysel değişkenlere bağlı olarak dönüşebilen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmen motivasyonu, yeterlik, özerklik ve ilişkili olma gibi içsel ihtiyaçların ne ölçüde

karşılandığı ile dışsal çalışma koşullarının ne derece destekleyici olduğu çerçevesinde bütüncül bir biçimde şekillenmektedir.

4.4. Mesleki Özerklik Teması

Bu araştırmanın bir diğer teması, ÖBK'nin temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olan mesleki özerkliktir. Bu tema, katılımcıların öğretmenlik mesleğinde özerkliği nasıl deneyimlediklerine ve mesleki süreçlerde özerkliğin hangi koşullarda desteklendiğine ya da sınırlandığına odaklanmaktadır. Katılımcı ifadeleri, öğretmen özerkliğinin tek bir boyutla açıklanamayacak kadar bağlamsal, ilişkisel ve deneyime dayalı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Öğretmenler özerkliği; mesleki karar alma alanları, pedagojik uygulamalar üzerindeki inisiyatifleri, kurumsal beklentilerle kurdukları ilişki ve profesyonel rollerini ne ölçüde özgürce sürdürebildikleri doğrultusunda değerlendirmektedir.

Her ne kadar katılımcı ifadelerinde özerklik diğer temel psikolojik ihtiyaçlar kadar yoğun biçimde dile getirilmemiş olsa da, ortaya çıkan kodlar öğretmenlerin mesleki yaşantılarında bu ihtiyacın nasıl sınırlandığını, hangi durumlarda desteklendiğini ve mesleki motivasyonlarını hangi yönlerden etkilediğini anlamaya yönelik güçlü ve açıklayıcı ipuçları sunmaktadır. Bu durum, özerkliğin nicel olarak daha sınırlı görünmesine karşın, içerik ve etki düzeyi açısından öğretmenlerin mesleki motivasyonunu belirleyen anlamlı ve belirleyici bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu tema altında ayrı bir kategori oluşturulmamış; özerklikle ilişkili dört kod doğrudan tema kapsamında değerlendirilmiştir. Kodlar, katılımcı ifadelerinde ortaya çıkma yoğunluklarına göre sırasıyla öğretmenin özerk davranışları, velilerin sürece müdahaleleri, kurumsal kısıtlamalar ve ebeveynlik deneyimi eksikliği şeklinde belirlenmiştir.

Özerklik temasında katılımcıların en yoğun biçimde (n=5) değindiği kod, öğretmenin özerk davranışları olmuştur. Bu kod, öğretmenlerin mesleki süreçlerde inisiyatif aldıkları ve özerkliklerini fiilen kullandıkları durumlara işaret etmektedir. Katılımcılar, mesleki uygulamalarını kendi uzmanlık anlayışlarına göre şekillendirebildiklerini, sınıf içi ve rehberlik süreçlerinde bağımsız kararlar alabildiklerini ve bu özerkliğin mesleki motivasyonlarını desteklediğini belirtmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin kurumsal yapı ve

veli beklentileri arasında zaman zaman baskı hissetseler de, mesleki özerkliklerini koruyabildiklerini ve pedagojik süreçleri kendi profesyonel değerlendirmeleri doğrultusunda yönlendirdiklerini göstermektedir.

Katılımcılardan K2, ebeveynlik deneyimine dair yapılan ima ve sorgulamaların zaman zaman mesleki rolleri üzerinde baskı yaratabildiğini ancak deneyimin artmasıyla birlikte bu söylemlerin özerkliklerini zedelediğini ifade etmiştir. K2, “hocam sizin çocuğunuz var mı ya da hocam sanırım çocuğunuz yok” şeklindeki soruların, yeterince ebeveynlik deneyimine sahip olmaması nedeniyle meseleleri “daha sığ bir yerden ele alıyormuş” gibi algılandığını düşündüğünü ancak bu söylemlerin artık kendisine ve özerkliğine yansımadığını, bunu deneyimin etkisiyle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Katılımcı, velinin endişesini yansıtarak dinlemeye devam ettiğini de özellikle vurgulamıştır (K2).

Benzer şekilde K11 kodlu katılımcı, zaman zaman ebeveynlik üzerinden yapılan değerlendirmelerin kendisinde eksiklik hissi yarattığını dile getirirse de, okulun destekleyici yapısı sayesinde mesleki kararlarında özgür hareket edebildiğini vurgulamıştır. K11, “hocam çocuğunuz olduğunda anlarsınız” ya da “çocuğunuz olmadığı için anlayamayacağımızı düşünenler olabiliyor” şeklindeki söylemlerin kendisinde zaman zaman eksiklik duygusu yarattığını, buna karşın kendisini mesleki açıdan özgür hissettiğini, çalışmalarını istediği şekilde yürütebildiğini ve okulun bu süreçte destekleyici bir konumda olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı ayrıca, bu tür durumları yönetebilmek için “dışarıdan bir gözle bakmanın daha sağlıklı olabildiğini” düşündüğünü belirtmiştir (K11).

Katılımcıların özerklik teması kapsamında aktardıkları deneyimler, ebeveynlik üzerinden yöneltile sorgulamaların zaman zaman öğretmenlerin mesleki konumlarını tartışmaya açtığını ve özerklik ihtiyacını zedeleyebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, “ebeveyn olmamak özerkliği zedeleyen söylemler üretebilse de, katılımcıların ifadeleri mesleki deneyim ve kurumsal desteğin bu baskıyı nötralize ettiğini ve öğretmenlerin pedagojik karar ve uygulamalarında özerkliklerini sürdürebildiklerini göstermektedir.” Bu sonuç, özerklik ihtiyacının yalnızca dışsal değerlendirmelerin yarattığı baskıyla belirlenmediğini; öğretmenlerin deneyim birikimi ve okulun destekleyici yapısı aracılığıyla korunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, mesleki özerklik algısının öğretim motivasyonu ve öğretime yönelik tutumlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya

koyan çalışmalar da rretmenlerin özerklik deneyimlerini profesyonel yeterliklerine ve okulun destekleyici yapısına dayalı olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir (Kanadlı ve Bağceci, 2013; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018).

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, rretmenlerin ebeveynlik deneyimi üzerinden yapılan dışsal yorumlarla karşılaşmalarına rağmen, mesleki süreçleri kendi uzmanlık anlayışları doğrultusunda ynlendirebildikleri ve pedagojik uygulamalarında bağımsız karar alma kapasitelerini koruyabildikleri görülmektedir. Katılımcıların deneyimleri, özerklik ihtiyaının dışsal değerlendirmeler karşısında zaman zaman kırılgaılaşabildiğini; ancak mesleki deneyim ve kurumsal desteğin bu baskıyı zayıflattığını göstermektedir. Bu durum, rretmen özerkliğinin hem dışsal kontrol edici söylemlerle zedelenebildiğini hem de destekleyici koşullarda güçlenebildiğini ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

Bu ereve, BK'nin özerkliği içsel motivasyonun temel belirleyicilerinden biri olarak ele alan yaklaşımıyla da uyumludur. Kurama göre özerklik, bireyin kendi değerleriyle uyumlu seçimler yapabilmesi ve süreci gönüllü biçimde yönlendirebilmesi anlamına gelmekte; bu durum motivasyonu güçlendirmektedir (Black ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 2000; Gagn ve Deci, 2005). Bununla bağlantılı olarak, rretmen özerkliğinin motivasyon, iş doyumunu ve tükenmişlik üzerinde belirleyici bir işleve sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar, özerkliğin rretmen bağlılığını artırdığını, iş doyumunu güçlendirdiğini ve duygusal tükenmişliği azalttığını göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Bu açıdan bakıldığında, ebeveynlik deneyimi üzerinden yapılan yorumlar potansiyel bir kontrol kaynağı olsa da, katılımcıların özerkliklerini sürdürebilmelerinde mesleki deneyim ve kurumsal destek belirleyici unsurlar olarak görünmektedir. Bu bulgular, özerkliğin rretmenlik pratiğinde tek başına ayakta duran bir ihtiyaç olmadığını; mesleki deneyimle güçlenen yeterlik algısı ve okulun destekleyici yapısı aracılığıyla ilişkili olma ihtiyaının karşılanmasının, özerkliğin zedelenmesini engelleyen temel unsurlar olduğunu göstermektedir.

Mesleki zerklik temasında yoğun biçimde (n = 4) ne çıkan bir diğer kod, velilerin sürece müdahaleleri olmuştur. Katılımcılar, velilerin öğrencilerle ilgili süreçlere doğrudan müdahil olmalarının rretmenlerin karar alma alanlarını daralttığını ve mesleki özerkliklerini sınırladığını belirtmiştir. Bu durumu K6, bir öğrencinin psikolojik destek

alması gerektiği yönünde geri bildirim verdiğinde veliden savunmacı bir tutumla karşılaştığını; bu tutumun zaman zaman kendisine yönelik bir saldırı hissi yarattığını ifade ederek açıklamıştır. K6, yaşanan sorunların “hep okulda olmuş” gibi değerlendirilmesinin ve çocuğu yeterince gözlemlemediği yönündeki ima ve suçlamaların, velinin durumu reddederek yönetime şikâyetle gitmesine kadar uzanabildiğini; bu süreçlerle uğraşmak istemediği anlar olduğunu ve bunun mesleki özerkliklerini kısıtlayan bir durum olarak deneyimlendiğini belirtmiştir.

Benzer biçimde K9, özerklik konusunda kendisini çok da özgür hissetmediğini; bir etkinlik, çalışma ya da aktivite planladığında yalnızca velilerden değil, okul yönetiminden de “öyle yapsanız ne olacak, böyle yapsanız ne olacak?” şeklinde sorgulayıcı tutumlarla karşılaşabildiğini dile getirmiştir. K9, öğrenciye yönelik yapılan çalışmaların faydasının sorgulanmasının, müdür ve veli gözünden gelen bu tavırlarla birleştiğinde, yapmak istediği etkinlikleri çoğu zaman yapmamayı tercih etmesine yol açtığını ifade etmiştir (K6; K9).

Bu ifadeler, velilerin öğrencilerle ilgili süreçlere doğrudan müdahil olmalarının öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını sınırlandırabildiğini göstermektedir. Özellikle karar alma süreçlerinin tartışmaya açılması, öğretmenlerin özerklik ihtiyacının dışsal baskılar karşısında kırılmaşmasına yol açabilmektedir. Bu durum, öğretmen özerkliğinin veli ve okul yönetimi kaynaklı müdahale ve beklentiler karşısında hassaslaştığını; özerkliğin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesinin ise destekleyici iletişim, yönetsel güven ve paydaş desteği gerektirdiğini ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Kılınç vd., 2018; Tanış, 2024).

Benzer biçimde, velilerin öğretmenlerin pedagojik kararlarını tartışmaya açması ve öğretmene yönelik kontrol edici söylemler üretmesi, uluslararası araştırmalarda da öğretmen–veli ilişkilerinde güç ve sorumluluk dengesinin çoğu zaman eşit biçimde kurulamadığını gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Inglis, 2012; MacLure ve Walker, 2000; Pillet-Shore, 2016, akt. Bilton, Jackson ve Hymer, 2018).

Özerklik temasında ortaya çıkan bir diğer alt kod, öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarının okul yönetimi, kurumsal beklentiler ve kurum içi prosedürler tarafından sınırlandırıldığına ilişkin deneyimleri kapsayan kurumsal kısıtlamalardır. Katılımcılar, okulun işleyişine, yönetsel tutumlara ve kurumsal sistemlere bağlı olarak pedagojik

özerklik alanlarının daraldığını; bazı durumlarda karar alma süreçlerinde kısıtlayıcı bir atmosfer oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, hem idari tutumların hem de özel okul yapısının getirdiği kurumsal düzenlemelerin özerkliği çeşitli biçimlerde sınırlandırabildiğini ifade etmişlerdir.

Bu durumu K9, özerklik konusunda kendisini çok da özgür hissetmediğini; bir etkinlik, çalışma ya da aktivite planladığında yalnızca velilerden değil, okul yönetiminden de “öyle yapsanız ne olacak, böyle yapsanız ne olacak?” şeklinde sorgulayıcı tutumlarla karşılaşabildiğini dile getirerek açıklamıştır. K9, öğrenciye yönelik yapılacak çalışmaların faydasının sorgulanmasının, müdür ve veli gözünden gelen bu tutumlarla birleştiğinde, yapmak istediği etkinlikleri çoğu zaman yapmamayı tercih etmesine yol açtığını ifade etmiştir.

Benzer biçimde K13, özel okul çalışanı olarak sistemlerin değiştiğini ve eskiden öğretmenlerin daha özerk olduğu, kendi müfredatlarını daha rahat oluşturabildikleri bir yapıdan, okulun sistemi ve beklentilerinin öne çıktığı bir yapıya geçildiğini ifade etmiştir. K13, “özel okul çalışanı olarak sistemler değişiyor. Eskiden öğretmenler daha özerkken, kendi müfredatını daha rahat oluşturabiliyorken, şimdi okulun sistemi ve beklentileri öne çıkıyor. Kurumsallık arttıkça özerkliğin eskiye kıyasla azaldığını söyleyebilirim. Ama ben bireysel olarak böyle bir şey yaşamadım” diyerek, bu dönüşümün genel bir yapısal değişimi işaret ettiğini ancak kendi deneyiminde özerkliğin doğrudan ve yoğun biçimde sınırlandırıldığını belirtmiştir (K13).

Katılımcıların aktardığı deneyimler, okul yönetimlerinin yönlendirmeleri ve kurumsal beklentilerin öğretmenlerin pedagojik karar alanlarını daralttığını göstermektedir. Bu durum, özerkliğin çoğunlukla uzmanlık alanı içinde mesleki tercihlere müdahale edilmemesi şeklinde tanımlandığını ortaya koyan bulgularla uyumludur (Özaslan, 2015) ve öğretmen özerkliğinin çoğu kez sınıf içi öğretim etkinlikleriyle sınırlandırıldığını bildiren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Üğurlu ve Qahramanova, 2016). Ayrıca okul ikliminin niteliğinin —destekleyici ya da emredici yönetim davranışlarının— özerklik üzerinde belirleyici olduğunu gösteren araştırmalar bu tabloyu desteklemektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Uluslararası literatür de merkezi uygulamalar, yönetsel beklentiler ve okul içi yapısal düzenlemelerin öğretmenlerin karar alanlarını sınırladığını vurgulamaktadır (LaCoe, 2006). Öğretmenlerin özerkliği geniş bir kavram olarak ele

almalarına karşın çoğu zaman kendilerini tam anlamıyla özerk hissetmediklerini gösteren bulgular da bu durumu doğrulamaktadır (Buğra ve Atay, 2017). Tüm bu sonuçlar, yerel ve uluslararası araştırmalarda tanımlanan yönetsel kontrol, standartlaştırma ve “teacher-proofing” uygulamalarının öğretmen özerkliğini benzer biçimde sınırlandırdığına işaret etmektedir (Grant vd., 2020).

Temada en düşük yoğunluklu ($n = 2$) olarak ortaya çıkan bir diğer bulgu, ebeveynlik deneyiminin olmamasının bazı durumlarda öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında sınırlayıcı bir unsur olarak algılanmasıdır. Mesleki özerklik temasında katılımcıların büyük bölümü ebeveynlik deneyiminin doğrudan belirleyici olmadığını ifade etse de, tekil bir görüş ebeveynlik deneyimi eksikliğinin bazı mesleki kararlarda belirsizlik yaratabildiğine işaret etmektedir. Bu görüş, özellikle ebeveyn bakış açısına ilişkin deneyim eksikliğinin belirli öğrenci davranışlarını yorumlama ya da velilerle iletişim süreçlerinde zaman zaman belirsizlik yaratabildiğini göstermektedir.

Bu durumu K4, ebeveyn olmamanın genel olarak olumsuz bir yansıması olmadığını düşündüğünü; ancak bireysel psikolojik danışma alanına giren ve anlık yanıt verilmesi gereken, arka plan bilgisinin daha fazla önem kazandığı bazı durumlarda zorlandığını ifade ederek açıklamıştır. K4, bilimsel bilgiyi aktarırken velinin yaşantısına eşlik edemediğini hissettiği anların belirsizlik yarattığını belirtmiş; buna karşın bu durumun “anne olup olmamakla bir alakası olmadığını” da özellikle vurgulamıştır (K4).

Bu tekil bulgu, ebeveynlik deneyiminin mesleki özerklik algısını doğrudan belirlemese de, özellikle velilerle eşzamanlı iletişim gerektiren karar anlarında bazı öğretmenlerde ek bir tereddüt alanı oluşturabildiğini göstermektedir. Bu durum, aile yaşamına dair deneyimsel bilginin sınırlı olmasının öğretmen–veli iletişimde derinleşmeyi zorlaştırabildiğini ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Epstein, 1986; Stelmach, 2004). Ayrıca teori temelli bilgilerin pratik bağlama uyarlanmasında yaşanan güçlükleri ele alan çalışmalar da bu görünümü desteklemektedir (Furman ve Yarden, 2019; Wahlgren ve Aarkrog, 2021).

Bu bulgunun dikkat çekici yönü, “ebeveyn olmamanın dezavantajları” kategorisinde en yoğun biçimde dile getirilen deneyimsel eksiklik kodunun ($n = 8$), mesleki özerklik temasında ise en düşük düzeyde ($n = 1$) ortaya çıkmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin ebeveynlik deneyimi eksikliğini ağırlıklı olarak veliyle iletişim, çocuğun ev içi süreçlerini

anlama ve somut örnek sunma gibi bağlamsal alanlarda bir dezavantaj olarak gördüklerini; buna karşın aynı eksikliğin mesleki özerklik algıları üzerinde belirleyici bir sınırlayıcı etki yaratmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, ebeveyn olmamayı daha çok iletişimsel ve gündelik yaşama ilişkin bir dezavantaj olarak değerlendirirken, mesleki özerkliklerini bu durumdan bağımsız bir konumda tanımlamaktadır.

ÖBK açısından bakıldığında, bu bulgular özerklik ihtiyacının “kişisel özelliklerden” ziyade “ortamın niteliklerine” duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Yani öğretmenlerin özerklik hissini belirleyen şey ebeveyn olup olmamaları değil; içinde çalıştıkları kurumun karar süreçlerini nasıl yapılandığı, ne kadar destek sunduğu ve öğretmenin uzmanlığına ne ölçüde güven duyduğudur. Bu nedenle özerklik teması, öğretmenliğin içsel süreçlerinden çok, kurumsal yapı ve yönetim anlayışıyla biçimlenen bir psikolojik ihtiyaç olarak görünmektedir.

4.5. Mesleki İlişkilere Etkisi Teması

Araştırmanın bir diğer teması, ÖBK’de merkezi bir yer tutan ilişkili olma bileşeniyle doğrudan örtüşen ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi temasıdır. Bu tema kapsamında, ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın öğretmenlerin mesleki ilişkilerini nasıl etkilediğini ortaya koyan üç kategori belirlenmiştir: meslektaş ilişkilerine etkisi, veli ilişkilerine etkisi ve öğrenci ilişkilerine etkisi. Tartışma bölümünde bu bulgular, ilişkili olma ihtiyacının öğretmenlerin okul içi sosyal bağlarını ve mesleki deneyimlerini nasıl yapılandığı çerçevesinde ele alınmıştır.

İlişkili olma teması kapsamında, öğretmenlerin ebeveynlik deneyimine sahip olmamalarının dış paydaşlarla kurdukları ilişkilerde nasıl karşılık bulduğunu ortaya koyan veli ilişkilerine etkisi kategorisinde üç kod öne çıkmıştır: deneyim eksikliği algısı, objektiflik avantajı ve yansıtmanın olmaması.

Veli ilişkilerine etkisi kategorisi, bu temada en belirgin biçimde öne çıkan alan olup özellikle “deneyim eksikliği algısı” kodu dikkat çekmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (n = 23), ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın bazı velilerle yürütülen iletişim süreçlerinde başlangıçta bir eksiklik hissi yarattığını belirtmiştir. Örneğin K5 kodlu katılımcı, ilk tanışmalarda “çocuğunuz var mı?” sorusunun sıklıkla yöneltildiğini,

ebeveyn olmamasının veliler tarafından başlangıçta “anlayamayacağı” yönünde bir ön kabul yarattığını ve bunun zaman zaman küçümsenme hissi oluşturduğunu ifade etmiştir. Benzer biçimde K8 de, velilerden ebeveynlik deneyimine ilişkin sorular aldığını “evet birçok veliden dönüş alıyorum, bu soruları alıyorum” sözleriyle dile getirmiştir. Bu durum, ilişkili olma ihtiyacının karşılanmasını başlangıçta zorlaştırırken, aynı anda yeterlik algısının da dışsal değerlendirmeler yoluyla kırılabilirdiğini düşündürmektedir. Veli ilişkilerine etkisi kategorisinde ortaya çıkan deneyim eksikliği algısı, yeterlik temasında da görülen annelik ve eksiklik söylemleriyle benzer bir toplumsal zeminde şekillenmektedir. Öğretmenliğin bakım ve şefkat gibi duygusal emekle özdeşleştirilmesi, pedagojik uzmanlığın görünürlüğünü azaltabilmekte; bu durum kadınsı meslek söyleminin öğretmenlerin profesyonel konumlanışını ilişkisel düzeyde de biçimlendirdiğine işaret etmektedir (Buyruk, 2014; Grumet, 1988, akt. Wooten, 2011; Kelleher, 2011). Bu çerçevede, aşağıda ele alınan deneyim eksikliği algısı, objektiflik avantajı ve yansıtmanın olmaması kodlarının birlikte değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Bu ilişkisel ve toplumsal zemine rağmen bazı katılımcılar, ebeveyn olmamayı mesleki işlevsizlikle eşitlemeyerek profesyonel kimlikleri üzerinden yeniden bir konumlanma geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. “Objektiflik avantajı” alt kodu kapsamında yer alan bu anlatılar, ebeveyn olmamanın veli ilişkilerinde yalnızca sınırlayıcı bir unsur olarak deneyimlenmediğini göstermektedir. Bu kod kapsamında katılımcılar (n = 6), velilerin ebeveynlik deneyimine ilişkin sorular yöneltmesine rağmen öğretmenlik ve ebeveynlik kimliklerini birbirinden ayırarak mesleki konumlarını koruyabildiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim K8 kodlu katılımcı, bu tür sorularla karşılaşsa da bunun mesleki değerlendirmelerini etkilemediğini; öğretmenlik rolünün ebeveynlikten bağımsız, profesyonel bir alan olduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde K10 ve K15’in ifadeleri, bu objektif duruşun veliyle kurulan ilişkide daha sakin, düzenleyici ve mesafeli bir yaklaşım geliştirmeye imkân tanıdığını göstermektedir. K10, velilerin küçük durumları yoğun kaygıyla ele alabildiğini, kendisinin ise bu durumları daha olağan bir gelişim süreci olarak değerlendirdiğini belirtirken; K15, ebeveynlik ve özel yaşama ilişkin soruların mesleki görüşleriyle doğrudan ilişkili olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Bu anlatımlar, objektiflik avantajının velinin duygusal yoğunluğunu birebir yansıtmadan süreci

yönetebilmeyi mümkün kılan bir mesleki kaynak olarak deneyimlenebildiğine işaret etmektedir.

“Yansıtmanın olmaması” kodu ise sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa da, ebeveynlik üzerinden yöneltilen söylemlerin zaman içinde öğretmenler tarafından içselleştirilmediğini gösteren açıklayıcı bir örnek sunmaktadır. Bu kod kapsamında K14 kodlu katılımcı, mesleğin ilk yıllarında bu duruma ilişkin “çok dönüş” aldığını; ancak süreç içinde bu geri bildirimlerin belirgin biçimde azaldığını ve son yıllarda neredeyse “hiç” karşılaşmadığını ifade etmiştir. Bu durum, ebeveynlik deneyiminin veli-öğretmen etkileşimlerinde zamanla belirleyici bir unsur olmaktan çıkabildiğine işaret etmektedir.

Bu çerçevede, “objektiflik avantajı” ve “yansıtmanın olmaması” kodları, ebeveyn olmamanın veli ilişkilerinde yalnızca başlangıçta sorunlaştırılan bir unsur olarak kalmadığını; mesleki deneyim ve profesyonel duruş aracılığıyla farklı biçimlerde anlamlandırılabilirdiğini göstermektedir. Bu anlatılar, öğretmenlerin ebeveynlik temelli söylemleri zamanla içselleştirmeden, mesleki rollerini koruyarak ilişkiyi sürdürdüklerine işaret etmektedir.

ÖBK’de yer alan ilişkili olma ihtiyacı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu kategori kapsamında ortaya çıkan kodlar ve katılımcı ifadeleri ebeveyn olmamanın yalnızca sınırlayıcı bir durum olarak değil; bazı bağlamlarda öğretmenlerin mesleki konumlanışını dönüştüren bir deneyim olarak da yaşanabildiğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, ebeveyn olmamanın başlangıçta öğretmen-veli etkileşimlerinde belirli bir mesafe yaratabildiğini; ancak süreç içinde mesleki yetkinlik ve profesyonel duruş aracılığıyla bu ilişkinin yeniden kurulabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyaçlarını ebeveynlik kimliğinden ziyade mesleki roller, profesyonel sınırlar ve uzmanlık algısı üzerinden karşılayabildiklerine işaret etmektedir.

Ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi temasının bir diğer kategorisi, öğretmenlerin ebeveynlik deneyimi olmaksızın öğrencilerle kurdukları ilişkilere nasıl anlam verdiklerini ve bu ilişkileri hangi mesleki tutum ve yaklaşımlar üzerinden yapılandırdıklarını ele alan *öğrenci ilişkileri* kategorisidir.

Bu kategori, ebeveynlik deneyiminin yokluğunun öğrenciyle kurulan etkileşimlerde doğrudan sınırlayıcı bir unsur olarak yaşanmadığını; aksine profesyonel rol sınırları,

duygusal düzenleme becerileri ve pedagojik yaklaşım biçimleri üzerinden yeniden anlamlandırılabilirdiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisi altında beş kod belirlenmiştir. Bu kodlar; *profesyonel olma*, *empatik yaklaşım sergileme*, *sınır belirleme*, *sabırlı olma* ve *objektif bakış açısıdır*. Bu kategori kapsamında yer alan kodlar incelendiğinde, en yoğun biçimde dile getirilen bulgunun *profesyonel olma* olduğu görülmektedir (n = 8).

Öğrenci ilişkileri kategorisi altında en yoğun bulgu olarak ortaya çıkan profesyonel olma alt kodu, ebeveyn olmamanın öğretmen–öğrenci etkileşimlerinde mesleki rolün daha net biçimde tanımlanmasına olanak sağladığını göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerle kurulan ilişkinin ebeveynlik rolü üzerinden değil; öğretmen kimliği ve pedagojik sorumluluklar çerçevesinde yapılandırıldığını vurgulamışlardır. Örneğin K6 kodlu katılımcı, okul ortamında “bir ebeveyn sıfatıyla değil, bir eğitici, öğretmen sıfatıyla” bulunduğunu belirterek, öğrencilere ebeveynlik yapmak yerine onları dinlemeye, anlamaya ve duygusal durumlarını mesleki sınırlar içinde takip etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Benzer biçimde K13 kodlu katılımcı, ebeveyn olan öğretmenlerin bazı durumlarda daha “kırılgan” olabildiğini; ebeveyn olmamanın ise öğretmen–öğrenci ilişkisinde daha dengeli ve profesyonel bir duruşu mümkün kıldığını düşündüğünü dile getirmiştir. Bu temada ele alınan profesyonel olma vurgusu ve katılımcı ifadelerinden hareketle, yeterlik temasında ortaya çıkan mesleki yeterlik ve etkililik algısından farklı olarak, öğretmen–öğrenci etkileşimlerinde duygusal mesafenin korunması, rol bilinci ve pedagojik sınırlar üzerinden tanımlanan ilişki bir profesyonelliğe işaret etmektedir. Yeterlik temasında profesyonellik daha çok öğretmenin kendini mesleki olarak etkili ve donanımlı hissetmesiyle ilişkilendirilirken; burada profesyonel olma, Öz-Belirleme Kuramı’nın ilişkili olma bileşeni bağlamında, öğrencilerle kurulan ilişkilerde ebeveynlik rolünden ayrışabilme, duygusal düzenlemeyi sürdürebilme ve mesleki sınırları koruyabilme kapasitesi üzerinden anlam kazanmaktadır.

Bu bağlamda profesyonellik, ebeveyn olmama deneyimiyle birlikte pedagojik açıdan daha yapılandırılmış bir ilişki biçimi olarak ortaya çıkmakta; öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyaçlarını ebeveynlik rolü üzerinden değil, mesleki yeterlik ve profesyonel sınırlar aracılığıyla karşılayabildiklerini göstermektedir. Bu çerçeve, ebeveyn olmamanın öğretmen–öğrenci ilişkilerinde bir yetersizlikten ziyade, analitik mesafeyi ve duygusal

düzenlemeyi destekleyen bir profesyonel duruşa olanak tanıyabildiğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Day, 1999; Kaartinen, 2014; Kartal Baş, 2019).

Profesyonel olma alt kodunun ardından, katılımcı anlatılarında öne çıkan bir diğer boyut empatik yaklaşım sergileme olmuştur (n = 5). Bu alt kod, ebeveyn olmamanın öğrenciyle kurulan ilişkilerde empatiyi zayıflatan bir unsur olarak değil; öğretmenlik rolü içinde geliştirilen mesleki bir tutum olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Katılımcı anlatıları, empatik yaklaşımın ebeveynlik deneyiminden ziyade öğretmenlik rolü ve bireysel özelliklerle ilişkili biçimde anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Örneğin K7 kodlu katılımcı, ebeveyn olmamanın zaman zaman dışsal sorgulamalara konu edildiğini, ancak bunun öğrenciyi anlayabilme kapasitesiyle doğrudan ilişkili olmadığını vurgulamış; “bir çocuğu anlamak için illa anne ya da baba olmak gerekmiyor” ifadesiyle empatik yaklaşımın ebeveynlikten bağımsız bir beceri olduğunu dile getirmiştir. Benzer biçimde K11 kodlu katılımcı, empati düzeyini bireysel bir özellik ve mesleki tutum olarak tanımlamış; öğrencilerden aldığı “hocam sizin yaklaşımınız çok güzel” geri bildirimlerinin bu durumu pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Bu yönüyle empatik yaklaşım, profesyonel olma alt kodunu tamamlayan ve öğrenciyle kurulan ilişkide yakınlık ile mesafe arasındaki dengeyi kurmaya hizmet eden bir mesleki tutum olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerle kurulan ilişkide empati ve yakınlığın, öğretmenlik rolünün gerektirdiği mesleki sınırlarla birlikte ele alındığı; bu sınırların ilişkiyi zayıflatmaktan ziyade öğretmen–öğrenci etkileşimini düzenleyen ve güvenli bir çerçeve sunan bir işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Empatik yaklaşımın öğretmen–öğrenci ilişkisinde güven ve yakınlığı destekleyen bir işlev üstlenmesi, bu ilişkinin sınırsız bir duygusal alan olarak yapılandırıldığı anlamına gelmemektedir. Aksine, katılımcı anlatıları empatiyle birlikte sınırların da bilinçli biçimde korunduğunu; öğrencinin duygusal ihtiyaçlarına eşlik edilirken öğretmenlik rolünün gerektirdiği mesleki mesafenin gözetildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisi altında öne çıkan bir diğer boyut, öğretmenlerin empatik tutumlarını pedagojik sınırlar içinde sürdürebilmelerine işaret eden sınır belirleme alt kodudur. Katılımcı anlatıları, sınır belirlemenin öğretmenlik rolüyle yakından ilişkili bir mesleki tutum olduğunu ortaya koymaktadır. K2 kodlu katılımcı, öğrencilerle kurduğu ilişkide kendisini bir “rol model” olarak gördüğünü ve bu nedenle yaklaşımını

bilinçli biçimde yapılandırıldığını belirtmiş; bu durum, sınırların mesleki sorumluluğun ayrılmaz bir parçası olarak algılandığını göstermiştir. Benzer biçimde K3 kodlu katılımcı, öğretmenliğin çocuklara sınır koymayı da içeren bir meslek olduğunu vurgulamış; ebeveynlik rolünde duygusal yakınlığın bu sınırları korumayı zaman zaman zorlaştırabildiğini, ebeveyn olmamanın ise öğretmen rolüne geçişi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. K3'ün, öğrenciyle kurulan ilişkide “arkadaş rolü” ile “öğretmen rolü” arasında bilinçli geçişler yapabildiğini dile getirmesi, sınır belirlemenin katı bir mesafe değil; rol farkındalığına dayalı, esnek bir yapı olarak deneyimlendiğine işaret etmektedir.

Bu anlatılar birlikte değerlendirildiğinde, sınır belirlemenin ebeveyn olmama deneyimiyle birlikte, öğretmen–öğrenci ilişkisinde duygusal yakınlık ile mesleki rol arasındaki dengenin korunmasına hizmet ettiği görülmektedir. Katılımcılar açısından sınırlar, ilişkiyi zayıflatan değil; öğretmenlik rolünü görünür kılan ve etkileşimi daha güvenli ve yapılandırılmış hâle getiren bir unsur olarak anlamlandırılmaktadır.

Ebeveyn olmamanın öğrenci ilişkilerine etkisi kategorisinde daha sınırlı sayıda katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilen objektif bakış açısı, ebeveyn olmamanın öğretmen–öğrenci ilişkisinde daha tarafsız ve sakin bir değerlendirme zemini oluşturabildiğine işaret etmektedir. K1 kodlu katılımcı, ebeveynlere kıyasla öğrencileri “daha tarafsız ve daha çok dinleyebilme kapasitesi” ile ele alabildiğini; ev içi yaşantılara doğrudan tanıklık etmemesinin, öğrenciyi okul bağlamında sunduğu anlatılar üzerinden değerlendirmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Görüşmeler sonrasında bazı öğrencilerin “annem babam beni artık böyle dinlemiyor” şeklindeki geri bildirimleri aktarması, bu tarafsız konumlanışın öğrenci tarafından da fark edildiğini göstermektedir.

Sınırlı sayıda katılımcı (n = 2) tarafından dile getirilen sabırlı olma alt kodu, öğrenci ilişkileri bağlamında ortaya çıkan objektif bakış açısının bireysel özelliklerden ziyade mesleki bir tutum olarak yapılandığına işaret etmektedir. Katılımcılar, ebeveyn olmamanın sağladığı duygusal denge sayesinde öğrencilerle kurulan ilişkide daha sakin, tolere edici ve kontrollü kalabildiklerini ifade etmişlerdir. K2 kodlu katılımcı, ebeveyn olan bazı öğretmenlerin kendi yorgunlukları ve yoğunlukları nedeniyle öğrencilere karşı zaman zaman daha sabırsız davranabildiklerine ilişkin gözlemlerini aktarırken, “kendi yorgunluğundan ya da yoğunluğundan çocuklara karşı daha sabırsız, daha tolere etmeyen bir yerde olabildiklerini” ifade etmiş; ebeveyn olmamanın öğretmenlik rolüne daha

bilinçli bir biçimde geçişi ve öğrenciye model olma sorumluluğunu daha net üstlenmeyi kolaylaştırabildiğine işaret etmiştir.

Öğrenci ilişkileri bağlamında empati, objektiflik ve sabırlı olma üzerinden görünürlük kazanan bu bulgular, sınır belirleme ve profesyonel olma alt kodlarıyla birlikte ele alındığında, ideal öğretmenin sevgi, anlayış ve empatiye dayalı ilişkisel niteliklerle tanımlandığı çerçeveye ve ÖBK'nin ilişkili olma bileşeniyle tutarlıdır. Bununla birlikte, yeterlik duygusunun desteklendiği ve özerkliğin korunduğu ilişkisel bağlamlar, öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyaçlarını daha güvenli ve sürdürülebilir biçimde karşılayabilmelerine olanak tanımaktadır. Öz-Belirleme Kuramı'na göre bireyin psikolojik iyi oluşu, anlamlı ve güvenli ilişkiler içinde kabul görmesiyle yakından ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Bu çerçeve, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empatik ancak sınırları belirgin bir etkileşimin, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ve mesleki doyumuyla ilişkili olduğunu ortaya koyan kuramsal ve ulusal bulgularla da desteklenmektedir (Ryan ve Deci, 2017; Tasman ve Eğer Aydoğmuş, 2022).

Ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi temasının üçüncü kategorisi olan *meslektaş ilişkilerine etkisi*, öğretmenlerin ebeveynlik deneyimi olmaksızın meslektaşlarıyla kurdukları ilişkileri nasıl anlamlandırdıklarını ve bu ilişkilerin hangi gündelik ve mesleki dinamikler üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu kategori kapsamında meslektaş ilişkilerinde odak noktalarındaki farklılık, deneyim paylaşımı ve farklılık gözlemlememe olmak üzere üç kod belirlenmiştir.

Meslektaş ilişkilerine etkisi kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde, kategorinin en yoğun bulgusu odak noktalarındaki farklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, ebeveyn olan meslektaşlarıyla kurulan ilişkilerde gündelik sohbetlerin ve paylaşımların büyük ölçüde çocuk ve ebeveynlik etrafında şekillendiğini; ebeveyn olmamanın bu ortak gündeme dâhil olmayı zorlaştırabildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, ebeveynlik temelli ayrışmanın meslektaş ilişkilerinde mesleki işleyişi doğrudan etkilemekten ziyade, sosyal ve gündelik etkileşimlerde görünür hâle geldiğini göstermektedir.

Örneğin K2 kodlu katılımcı, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının sosyal paylaşımlar bağlamında kendisini zaman zaman “çok dâhil olamamış” bir konuma yerleştirdiğini ifade etmiş; buna karşın bu durumun mesleki işleyiş açısından bir “sorun oluşturmadığını” özellikle vurgulamıştır. Benzer biçimde K8 kodlu katılımcı, ebeveyn

olan meslektaşlarının gündeminin büyük ölçüde çocuk etrafında şekillendiğini belirterek, meslektaşlar arasında paylaşılan sohbet konularının bu eksende yoğunlaştığını dile getirmiştir. K8'in, ebeveyn olan meslektaşlarının öğrencilere yaklaşımında annelik deneyiminin zaman zaman bir referans noktası hâline gelebildiğine ilişkin gözlemleri, meslektaş ilişkilerinde odak noktalarının ebeveynlik deneyimi etrafında farklılaşabildiğine işaret etmektedir. Bu anlatılar, ebeveyn olmamanın meslektaş ilişkilerinde bir dışlanma deneyiminden ziyade, gündelik paylaşımların ve ilgi alanlarının içerik bakımından farklılaşmasıyla ilişkili bir odak ayrışması olarak yaşandığını göstermektedir.

Meslektaş ilişkileri bağlamında ebeveyn olmamanın etkisini doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları ilişkileri odağa alan ampirik araştırmalar literatürde belirgin bir yer tutmamaktadır. Bu nedenle mevcut bulgular, ebeveynliğin öğretmenlik rolüne ve okul içi ilişkilere dolaylı yansımalarını ele alan çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Bu bağlamda Ünsal'ın (2021) öğretmenliğin dönüşen rol yapısına ilişkin değerlendirmeleri, ebeveynliğin öğretmenlik mesleğiyle iç içe geçen bir deneyim alanı hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenliğin zamanla yalnızca pedagojik bir rol olmaktan çıkarak bakım, rehberlik ve ebeveynlik benzeri sorumluluklarla genişleyen çoklu bir rol yapısına dönüşmesi, okul içi ilişkilerin ve meslektaşlar arası gündemlerin de bu çerçevede şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, ebeveyn olan ve olmayan öğretmenler arasında meslektaş ilişkilerinde doğrudan bir kopuştan ziyade, gündelik paylaşımların içeriği ve odak noktalarında farklılaşma yaşanabilmesini açıklayıcı bir arka plan sunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik, yalnızca sınıf içi pedagojik uygulamalardan ibaret olmayan; meslektaşlar arası etkileşimler, paylaşılan gündelik deneyimler ve okul kültürü içinde şekillenen çok katmanlı bir pratik olarak ele alınmaktadır (Hargreaves, 1994). Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel yaşam rollerindeki farklılıkların, meslektaş ilişkilerinin içerik ve odak noktalarını dolaylı biçimde etkileyebilmesi beklenebilir.

Meslektaş ilişkilerine etkisi kategorisi altında yer alan deneyim paylaşımı, katılımcılar tarafından daha düşük yoğunlukta (n = 4) dile getirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar,

ebeveyn olan meslektaşlarının kendi çocuklarına ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak paylaştıkları bazı uygulama ve gözlemleri, mesleki pratikleri açısından “*zaman zaman faydalı olabildiğini*” ancak bu paylaşımları “*seçici bir biçimde değerlendirdiklerini*” ifade etmişlerdir. Katılımcılar, özellikle “*samimi olarak faydalı olduğunu düşündükleri*” ve “*güvendikleri*” meslektaşlardan gelen deneyim paylaşımlarını dikkate aldıklarını; bu paylaşımların kendi sınıf uygulamalarına uyarlanabilir yönleri bulunduğunu belirtmişlerdir (K9).

Literatürde, ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak öğretmenler arası işbirliği ve meslektaşlık ilişkilerinin her bağlamda otomatik ve tek yönlü biçimde olumlu deneyimler üretmediği; bu ilişkilerin okulun kültürel ve mikro-politik yapısı içinde farklı biçimlerde anlamlandırılabilirdiği belirtilmektedir (Kelchtermans, 2006). Bu çerçevede deneyim paylaşımının bazı öğretmenler tarafından mesleki açıdan işlevsel ve destekleyici olarak değerlendirilirken, bazı paylaşımların daha seçici biçimde ele alınması, meslektaş ilişkilerinin bağlamsal ve çeşitlenen doğasıyla uyumlu görünmektedir. Öğretmenler arası deneyim paylaşımının çoğu zaman resmî mesleki gelişim yapılarının dışında, öğretmenler odası gibi gündelik etkileşim alanlarında ve kendiliğinden gelişen ilişkiler içinde gerçekleştiği; öğretmenlerin bu etkileşimleri “spontane bir mesleki gelişim” alanı olarak değerlendirdikleri vurgulanmaktadır (Mawhinney, 2010). Bu bağlamda elde edilen bulgular, çalışmada sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilen deneyim paylaşımının, meslektaş ilişkilerinde bağlama ve güvene dayalı biçimde şekillenebildiğini göstermektedir.

Meslektaş ilişkilerine etkisi kategorisi kapsamında sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilen farklılık gözlemlenmemesi bulgusu, ebeveynlik deneyiminin öğretmenler arası ilişkilerde her durumda belirleyici bir değişken olarak işlemediğine işaret etmektedir. Katılımcılar, ebeveyn olan ve olmayan öğretmenler arasında meslektaş ilişkileri açısından “çok bariz bir farklılık” gözlemlemediklerini (K2) ve bu durumun mesleki etkileşimlere yansımadığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde bazı katılımcılar, öğretmenler arası ilişkilerde ebeveynlik durumuna bağlı olarak “ayrım yapabilecekleri bir nokta bulamadıklarını” vurgulamış, bu ilişkilerin ebeveynlik kimliğinden ziyade profesyonel roller ve mesleki sorumluluklar temelinde sürdürüldüğünü belirtmişlerdir (K6).

Bazı katılımcıların meslektaş ilişkilerinde ebeveyn olmaya bağlı belirgin bir farklılık gözlemlenemediklerini ifade etmeleri, öğretmenler arasında ebeveynlik statüsünün mesleki etkileşimler açısından ayırt edici bir değişken olmadığını gösteren ampirik bulgularla örtüşmektedir (Depolo ve Bruni, 2015). Bu durum, öğretmenler arası ilişkilerin bireysel yaşam rollerinden ziyade mesleki özerklik, profesyonel sınırlar ve işin örgütleniş biçimi üzerinden yapılandığını vurgulayan yaklaşımlarla da uyumludur (Little, 1990).

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, ilişkili olma ihtiyacının öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde tek başına ele alınabilecek bir yapıdan ziyade, yeterlik ve özerklik temalarıyla iç içe geçen sarmal bir süreç içinde işlediğini göstermektedir. Katılımcıların öğrenci, veli ve meslektaşlarla kurdukları ilişkiler; yalnızca sosyal bağlar üzerinden değil, aynı zamanda mesleki yetkinlik algıları ve profesyonel özerklikleriyle birlikte anlam kazanmaktadır. Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ilişkili olma ihtiyacının karşılanma biçimi öğretmenlerin yeterlik duygusunu güçlendirebilmekte; özerkliğin desteklendiği ilişkisel bağlamlar ise mesleki motivasyonu sürdürülebilir kılabilir. Bu yönüyle ilişkili olma, diğer temel psikolojik ihtiyaçlarla karşılıklı etkileşim içinde işleyen ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını bütüncül biçimde şekillendiren bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır.

4.6. Mesleki Yetkinlik Teması

Araştırmanın bir diğer temel teması, kuramsal olarak ÖBK'nin “yeterlik” bileşeniyle örtüşen mesleki yetkinlik deneyimidir. Bu araştırma bağlamında yeterlik, öğretmenlerin mesleki görevlerini etkili biçimde yerine getirebildiklerine dair algılarını, öğrenciler ve velilerle kurdukları etkileşimlerde kendilerini ne ölçüde başarılı ve işlevsel gördüklerini ifade eden önemli bir psikolojik ihtiyaçtır. Bu çalışma kapsamında mesleki yetkinlik teması, öğretmenlerin yeterlik algılarının hangi durumlarda güçlendiğini ve ebeveynlik deneyiminin yokluğunun bu algıyı nasıl şekillendirdiğini ortaya koyan iki kategori altında ele alınmıştır: ebeveyn olmamanın yetkinlik üzerindeki etkisi ve yetkinliği onaylayan mesleki durumlar.

Yetkinliği Onaylayan Durumlar kategorisi kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterlik algısını en belirgin biçimde besleyen alanın veli ilişkileri olduğu görülmektedir (n = 17). Katılımcıların deneyimleri, velilerle yürütülen görüşmelerin, danışmanlık süreçlerinin ve velilerden alınan geri bildirimlerin profesyonel kimliklerini güçlendiren önemli bir

kaynak olduğunu göstermektedir. Bu etkileşimler, öğretmenlerin hem iletişim becerilerini hem de psikolojik danışmanlık yeterliklerini görünür kılan pratik deneyimler sunmakta ve mesleki yetkinlik duygusunun somut biçimde hissedilmesine katkı sağlamaktadır.

Katılımcıların aktardıkları örnekler, velilerle yürütülen iletişim ve danışmanlık süreçlerinin mesleki yeterlik deneyimini doğrudan beslediğini göstermektedir. Öğretmenler, özellikle bireysel veli görüşmeleri ve velilerden alınan geri bildirimlerin, alan bilgilerini ve psikolojik danışmanlık becerilerini daha görünür kıldığını ifade etmiştir. Bu durumu K4, “psikolojik danışma ve daha çok veli eğitimi, veli görüşmelerinde kendimi görece daha başarılı bulurum” sözleriyle dile getirerek, bu etkileşimlerin mesleki yetkinlik duygusunu güçlendirdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde K8’in, “çocuğu o kadar psikiyatra, psikoloğa götürdüm ama sizinle kurduğu bağı kuramadı, siz çok iyi geldiniz” ifadesi, velilerden gelen geri bildirimlerin öğretmenlerin profesyonel etkilerini fark etmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu bulgular, aile katılımının öğretmenlerin mesleki doyumu ve yeterlik algılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu bildiren çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Koç, 2018; Yılmaz ve Yılmaz, 2022). Epstein’in (2010) okul–aile iş birliği çerçevesinde tanımladığı iletişim, gönüllülük ve karar süreçlerine katılım gibi boyutlar da, öğretmen–veli ilişkilerinin öğretmenlik yeterliğini destekleyen temel etkileşim alanları olduğunu vurgular. Bu çerçevede, velilerle kurulan güven temelli ilişki, araştırmada yalnızca ayrı bir alt kod olarak değil; öğretmenlerin profesyonel kimliklerini hem duygusal hem de akademik yönden güçlendiren bütünsel bir yeterlik alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Yetkinliği Onaylayan Durumlar kategorisinde yer alan bir diğer alt kod, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını güçlendiren öğrenci başarısı ve motivasyonudur (n = 13). Katılımcılar, öğrencilerin derse daha istekli katılması, akademik performanslarında gözlenen ilerlemeler ve bu süreçte alınan olumlu geri bildirimlerin mesleki etkililik duygularını artırdığını belirtmiştir. Bu durumu bir katılımcı, “Aldığım geri dönüşler... çocukların başarılı olduğunu gördükçe, ders katılımı arttıkça ben de o alanda başarılı olabildiğimi düşünüyorum. Çocukların meraklı gözleri, öğrenmeye aç halleri, o beni çok heveslendiriyor” (K10) sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde K6 da, çocuklarla

birlikte yeni bir şeyler denerken ve paylaşırken öğrencilerin aldıkları hazı görmenin, öğretmen açısından “yetkinlik anlamında” güçlü bir doyum yarattığını vurgulamıştır (K6). Literatürde de öğretmen yeterlik algısının öğrenci başarısı ve öğrenme motivasyonu ile yakından ilişkili olduğu gösterilmektedir (Bümen, 2009; Karacaoğlu, 2008; Goddard vd., 2004, akt. Kurt, 2012). Uluslararası araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmış; öğretmen öz-yeterliğinin öğrencilerin öğrenmeye katılımını artırdığı (Emiru ve Gedifew, 2024) ve akademik başarıyı anlamlı biçimde yordadığı gösterilmiştir (Shahzad ve Naureen, 2017). Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik ve motivasyonel gelişiminin, öğretmenlerin mesleki yeterlik duygusunu pekiştiren önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı anlatımları, öğrencilerle ve velilerle kurulan ilişkilere ek olarak, mesleki yeterlik algısının daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilen bazı alanlarda da desteklendiğini göstermektedir. Bu kapsamda özellikle mesleki deneyimin zaman içinde sağladığı güven duygusu, yaratıcı ve aktif öğretim uygulamaları ile öğrenciyi merkeze alan pedagojik yaklaşımların öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Deneyimin mesleki yeterlik üzerindeki güçlendirici etkisini bir katılımcı, “Bu biraz tecrübeyle oluştu, daha yetkin hissetmek... Öğretmen arkadaşlarınızla iletişimde, idarecilerinizle iletişimde benim en yetkin hissettiğim kısmı tecrübeli oluşum... Evet ben bu işi biliyorum, ne yapacağımı bilmek bana yetkin hissettiriyor” (K8) sözleriyle açıklamıştır. Bu vurgu, yeterlik deneyiminin başarı yaşantıları yoluyla pekiştiğini belirten kuramsal açıklamalarla uyumludur (Vallerand ve Reid, 1984, akt. Deci ve Ryan, 1985). Deneyim–yeterlik ilişkisinin öğretmenlik bağlamındaki karşılığı literatürde sıklıkla Bandura’nın öz-yeterlik kuramı çerçevesinde tartışılmakta; uygulama fırsatları, geri bildirim ve süpervizyon süreçlerinin profesyonel etkililik inancını güçlendirdiği bilinmektedir. Nitekim okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan bir araştırmada, uygulama ve geri bildirim süreçlerinin öz-yeterliği desteklediği ve bunun öğrencilerin motivasyonuna da olumlu yansıdığı belirtilmiştir (Laçın, 2024). Benzer biçimde Rockoff’un (2004) panel veri analizleri, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin deneyimle birlikte güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları da benzer bir biçimde, öğretmenlerde zamanla pekişen mesleki yeterlik duygusunun ÖBK’de tanımlanan yeterlik ihtiyacının doyumuyla örtüştüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin akademik ve motivasyonel gelişiminin mesleki yeterlik algısını güçlendirmesi, öğretmenlerin yalnızca öğretimsel süreçlerde değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik rehberlik rollerinde de kendilerini etkili hissettiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, katılımcıların önemli bir bölümü (n = 10), öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlarda onlara destek olabilmenin, rehberlik sunmanın ve onların duygusal dünyalarına eşlik etmenin mesleki yeterlik algılarını artırdığını belirtmiştir. Katılımcılar, öğrencilerle birebir iletişim kurdukları, sorunlarını dinledikleri ve yönlendirme yaptıkları anlarda kendilerini daha anlamlı ve yetkin hissettiklerini ifade etmiştir. Örneğin K5, “Öğrencilerimle iç içe olduğum, onların bir sorununda yanlarında olup rehberlik edebildiğim anlarda kendimi en yetkin hissediyorum... Onları anlayabildiğimi, onlara dokunabildiğimi düşünüyorum.” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde K15, duygu düzenleme desteği sunmanın ve çocukların yanında güven veren bir yetişkin olarak durabilmenin profesyonel becerilerini güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Bu bulgu, öğrencinin yalnızca akademik değil bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin, mesleki yeterlik algısının önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin rehberlik rolü, hem ilişkili olma ihtiyacını besleyen güven temelli bir bağ kurmalarını sağlamakta hem de öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına yanıt verebildiklerini görmelerine imkân tanıyarak yeterlik algılarını pekiştirmektedir.

Öğrencilere sağlanan destek ve rehberlik süreçleri (n = 10) ile öğrencilerle güven ve bağ kurma (n = 9), katılımcıların mesleki yeterlik algılarını güçlendiren, birbirini tamamlayan iki alt kod olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlarda onlara eşlik edebilmenin, süreçleri sağlıklı biçimde yönetebilmenin ve öğrencinin yanında durabilmenin kendilerini daha yetkin hissettirdiğini belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı, kendini en çok “öğrencilerimle iç içe olup onların bir sorununda yardımcı olabildiğim, rehber olabildiğim zamanlarda yetkin hissediyorum” diyerek (K5) bu ilişkiyi vurgulamıştır. Benzer biçimde, başka bir katılımcı da özellikle zorlayıcı durumlarda öğrenciyi ürkütmeden yanında kalabilmesinin onu mesleki açıdan güçlendirdiğini belirtmiş; “çocuklara dair olan duygu kontrolünde yetkin olduğumu düşünüyorum... bu tarz anlarımı seviyorum” sözleriyle (K15) rehberlik sürecinin yeterlik algısına katkısını ifade etmiştir. Bu bulgular, rehberlik ve mentorluk süreçlerinin öğrencinin akademik ve

duygusal gelişiminde koruyucu bir işlev gördüğünü ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Hobson vd., 2015) ve öğretmenin yalnızca bilgi aktarıcı değil, yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir yetişkin rolü üstlendiğini belirten literatürle paralellik göstermektedir (Harden ve Crosby, 2000). Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı yaklaşımı da öğretmen rehberliğini öğrencinin gelişimsel ilerleyişini mümkün kılan temel bir destek unsuru olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik literatürü de benzer biçimde, rehberlik süreçlerinde yaşanan başarı deneyimlerinin öğretmenlerin yeterlik inançlarını güçlendirdiğini göstermektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Bandura, 1977). Dolayısıyla öğrenciyi merkeze alan rehberlik uygulamaları, katılımcıların deneyimlerinde görüldüğü üzere, mesleki yeterliği pekiştiren tamamlayıcı bir boyut olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, öğrenciye verilen rehberlik desteği hem ilişkisel bir alan yaratmakta hem de öğretmenlerin mesleki yeterlik algısını güçlendiren önemli bir deneyim sağlamaktadır.

Nitekim, yetinliği onaylayan durumlar kategorisi kapsamında ortaya çıkan bir diğer alt kod olan öğrencilerle güven ve bağ kurma , öğretmenlerin mesleki yeterlik algısının yalnızca işlevsel rehberlik rolleriyle değil, öğrencilerle kurulan ilişkisel yakınlık üzerinden de güçlendiğini göstermektedir. Öğrencilerle kurulan güven ve bağın mesleki yeterlik algısını güçlendirdiğine ilişkin deneyimler, katılımcı anlatımlarında belirgin biçimde (n = 9) ortaya çıkmaktadır. K10, mesleğinin ilk yılında bir velinin öğretmen olarak deneyimine yönelik güçlü bir güvensizlik yaşadığını; ancak yıl sonunda bu tutumun değiştiğini ve velinin kendisinden özür dilediğini aktarmıştır. Katılımcı, “sene sonu geldiğinde veli benden özür dilemişti... yapabileceğimi gördüğü için, kendisine de ona inandırıp gösterdiğim için mutlu olmuştum” sözleriyle bu sürecin kendisi için mesleki açıdan güçlendirici bir deneyim olduğunu ifade etmiştir. Aynı katılımcı, içine kapanık bir öğrencisine ilişkin olarak veliden aldığı “ne yapıyorsanız bilmiyorum ama çok iyi yapıyorsunuz” geri bildiriminin de, öğrencideki olumlu değişimi fark etmesine ve mesleki etkililiğini hissetmesine katkı sağladığını belirtmiştir (K10).

Benzer biçimde K13, kendisini en yetkin hissettiği anları “öğrencilerin yüzde yüz güvenini hissettiğim zamanlar” olarak tanımlamış; özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışırken öğrencilerin öğretmeni yalnızca akademik bir figür değil, aynı zamanda güven duyulan bir yetişkin olarak konumlandığını vurgulamıştır. Katılımcı, “oradaki o etkileşim, o duygu geçiyor öğrenciden size, sizden de öğrenciye” ifadesiyle, güvene

dayalı ilişkinin çift yönlü bir bağ kurduğunu ve bu bağın mesleki yeterlik duygusunu beslediğini dile getirmiştir (K13).

Öğretmen–öğrenci ilişkilerinin niteliğini inceleyen çalışmalar, öğrencilerle kurulan güven temelli ilişkilerin öğretmenlerin kendilerini sınıf içinde daha etkili hissetmelerini ve mesleki doyumlarını artırdığını göstermektedir (Klassen vd., 2012; Spilt, Koomen ve Thijs, 2011). Öğrencilerin öğretmeni güvenilen bir yetişkin figürü olarak algılaması, öğretmenin rolünü yalnızca öğretimsel süreçlerle sınırlı tutmamakta; pedagojik yeterliğin ilişkisel bir boyut kazandığını ortaya koymaktadır (Wentzel, 2012).

Bununla birlikte, katılımcı anlatımları mesleki yeterlik algısının yalnızca ilişkisel bağlar üzerinden değil, sınıf içi öğretim süreçlerinde kullanılan yöntemler ve pedagojik uygulamalar aracılığıyla da güçlenebildiğini göstermektedir.

Katılımcılar arasında daha sınırlı sayıda (n=3) dile getirilmiş olsa da mesleki yeterlik algısını destekleyen bir başka boyutun yaratıcı ve aktif öğretim uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu görüşü paylaşan öğretmenler, özellikle oyunlaştırılmış etkinlikler, uygulama ağırlıklı çalışmalar ve öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen yaparak–yaşayarak öğrenme süreçlerinin kendilerini daha yetkin hissettirdiğini belirtmiştir. Bu durumu en açık biçimde ifade eden K9, “En yetkin olarak hissettiğim zamanlar, konuyla ilgili çocuklara oyun etkinlikleri yaptırırken... Konuyu daha düz anlatmak yerine, bir şeyleri yaparak yaşayarak çocuklarla beraber yaptığımız zaman, oyun oynadığımız zaman veya bir ürün ortaya koyduğumuz zaman kendimi daha yetkin hissediyorum.” sözleriyle yaratıcılık ve etkileşim içeren süreçlerin mesleki yeterlik duygusunu nasıl pekiştirdiğini vurgulamıştır.

Yaratıcı öğretim uygulamalarına ilişkin bu bulgu, alan yazınındaki kuramsal açıklamalarla da tutarlılık göstermektedir. Gagné ve Deci (2005), özerk biçimde güdülenen öğretmenlerin daha yaratıcı, esnek ve problem çözme becerileri güçlü yaklaşımlar sergilediğini ifade ederken; dışsal kontrol mekanizmalarının bu süreçleri zayıflattığını belirtmektedir. Benzer şekilde Pelletier vd. (2002), öğretmenlerin maruz kaldığı yönetsel ya da öğrenci kaynaklı baskıların özerkliklerini azaltarak yaratıcı uygulamaları sınırlayabildiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Klaijsen vd. (2018), yenilikçi öğretmen davranışlarının temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına bağlı

olduğunu vurgularken; Ceylan ve Öztürk (2020) kişisel öğrenme süreçlerinin psikolojik güçlenme yoluyla yaratıcılığı desteklediğini göstermiştir.

Daha az sayıda katılımcı (n=2) tarafından dile getirilmesine rağmen mesleki yeterlik açısından önemli görülen bir başka boyut da öğrenciyi merkeze alan ve onların yararını gözeten öğrenci odaklı yaklaşımlar olmuştur. Bu öğretmenler, öğrencinin ihtiyacına göre pozisyon alma ve gerektiğinde onların haklarını korumaya yönelik davranışların, kendilerini mesleki açıdan daha etkili hissetmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin K4 kodlu katılımcı, “Van’dayken bir bildirim yapmıştım polise (ihmal ve istismar)... Sonra şunu dedim: ‘Ne olursa olsun biz orada öğrencinin yanında durmak durumundayız.’ Yine okulda olsam yine kayıtsız kalamam.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. İlk bakışta tekil bir örnek gibi görünse de, bu yaklaşım özünde ÖBK’nin ilişkili olma bileşeniyle doğrudan bağlantılıdır. Öğrenciyi destekleyen ve onun yararına hareket eden bu tür tutumlar, güven ve aidiyet duygusunu besleyen ilişkisel dinamiklere katkı sunduğu için yalnızca pedagojik yeterlik algısını değil, öğretmenin mesleki kimliğini de güçlendiren tamamlayıcı bir alan olarak değerlendirilebilir.

ÖBK’ye göre, öğrencilerle kurulan destekleyici ilişkiler aidiyet, kabul ve etkililik duygusunu güçlendirmekte; bu sürecin algılanan yeterliğe katkı sunduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Öğretmen–öğrenci ilişkilerinin niteliğini inceleyen çalışmalar da, kurulan ilişkisel bağların öğretmenlerin motivasyon ve yeterlik algılarında temel belirleyicilerden biri olduğunu göstermektedir (Spilt vd., 2011).

Bu bulgular bir bütün olarak ele alındığında, öğretmenlerin kendi değerleri ve pedagojik yaklaşımlarıyla uyumlu yöntemler geliştirmesinin özerklik duygusunu güçlendirdiği; öğrencilerle birlikte yürütülen yaratıcı süreçlerin ilişkili olma deneyimini pekiştirdiği; ortaya çıkan ürünlerin ve artan öğrenci katılımının ise yeterlik algısını desteklediği söylenebilir. Bu nedenle yaratıcı ve aktif öğretim uygulamaları ile öğrenci odaklı yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini çok yönlü biçimde besleyen tamamlayıcı alanlar olarak değerlendirilebilir.

Yetkinliği Onaylayan Durumlar’ın ardından, katılımcıların ebeveynlik deneyimine sahip olmamalarının mesleki yeterlik algılarına yansımaları ele alan ebeveyn olmamanın yetkinlik üzerindeki etkisi kategorisi yer almaktadır. Bu kategori kapsamında “etkili olmaması”, “belirsizlik ve şüphe” ve “profesyonel olma” olmak üzere üç alt kod

belirlenmiştir. Bu alt kodlardan özellikle *etkili olmaması*, katılımcılar tarafından en yoğun biçimde (n=8) dile getirilmiş; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ebeveyn olmamanın mesleki yeterliği belirleyen bir unsur olarak görülmediğini açık biçimde ortaya koymuştur.

Katılımcıların tamamı (n=15), ebeveynlik deneyiminin mesleki etkililik ve yeterlik açısından belirleyici bir unsur olmadığını açık bir biçimde ifade etmiştir. Öğretmenler, çocukları anlama, onlarla iletişim kurma ve pedagojik uygulamaları yürütme becerilerinin, ebeveynlikten ziyade mesleki eğitim, deneyim ve profesyonel roller doğrultusunda şekillendiğini belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı, “Ben çok profesyonel bakıyorum. Bana ihtiyaç duyan bir çocuk var ve ben ona mesleğim gereği destek oluyorum. Ebeveyn olmasam da bu durum mesleki yeterliğimi etkilemiyor” (K3) sözleriyle ebeveynliğin mesleki yetkinlik açısından belirleyici olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde bir diğer katılımcı, “Ebeveynlik deneyimin olmaması yetkinlik anlamında beni etkilemiyor. Çünkü ebeveyn olmasam da yine çocukları anlayıp sevgiyi ve duyguyu onlara verebildiğimi düşünüyorum” (K12) diyerek bu görüşü desteklemiştir. Katılımcıların bir kısmı da ebeveynlik deneyiminin mesleki yeterliklerine yansımadığını kısa ve net ifadelerle dile getirmiştir (K8; K13).

Her ne kadar ebeveynlik deneyiminin öğretmen yeterliğine etkisini doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlı olsa da, bu araştırmanın bulguları yeterliğin kişisel yaşam rollerinden ziyade başarı deneyimleri, geri bildirimler ve sosyal etkileşimler yoluyla şekillendiğini ortaya koyan kuramsal ve ampirik çalışmalarla uyumludur (Deci, Olafsen ve Ryan, 2017: 22–23; Ryan ve Deci, 2002: 7; Waddington, 2023: 237). Öğretmen motivasyonu ve yeterlik algısını ele alan araştırmalar, sınıf içi etkileşimler, çalışma ortamı ve ilişki temelli süreçlerin mesleki etkililikle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Hornstra vd., 2023: 6–8; Novitasari vd., 2021: 2961). Bununla birlikte, bazı bağlamlarda ilişkili olma ihtiyacının daha sınırlı bir rol oynayabildiği ve yeterlik ile özerklik odaklı motivasyon dinamiklerinin öne çıktığı da belirtilmektedir (Sørebo vd., 2009: 1185–1186). Özellikle öğretmenlik pratiğine ilişkin bulgular, öğretmen–öğrenci ilişkilerinin içsel motivasyon, olumlu duygular ve mesleki doyum üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin kimi durumlarda meslektaş ilişkilerinden daha belirleyici olabildiğini ortaya koymaktadır (Klassen vd., 2012: 152–161). Bu bütünlük içinde değerlendirildiğinde, ebeveynlik deneyiminin mesleki yeterlik üzerinde belirleyici olmadığı yönündeki

bulgunun, yeterlik ve ilişkili olma süreçlerini açıklayan mevcut literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

Belirsizlik ve şüphe alt kodunda ise bazı katılımcılar (n=3), ebeveynlik deneyiminin çocukların ilgi alanlarına ilişkin gözlemsel çeşitliliği artırabileceğini ve toplumdaki söylemler nedeniyle zaman zaman kısa süreli bir tereddüt yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak bu duygu durumlarının mesleki uygulamalarına yansımadığını özellikle vurgulamışlardır. K9 bu durumu, *“Evde bir çocuk olsaydı izlediği, oynadığı şeylerden daha fazla haberdar olurdum... Belki daha çok şey bilirdim ama çok etkilemez; sadece biraz daha fazla araştırmam gerekir”* sözleriyle açıklarken; K14, toplumsal yargıların kendisinde geçici bir içsel sorgulama yarattığını şu ifadeyle dile getirmiştir: *“Anne olmadığınız için anlayamazsınız gibi bir algı oluyor... Bu da bazen acaba bir şeyleri gözden kaçırıyor muyum diye düşündürüyor ama mesleki değerlendirmemi değiştirmiyor.”*

Yeterliğe ilişkin katılımcı ifadeleri, Öz-Belirleme Kuramı’nda yeterliğin doğuştan gelen sabit bir özellikten ziyade, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler ve bu süreçte aldığı geri bildirimler aracılığıyla şekillenen dinamik bir deneyim alanı olarak ele alınışıyla uyumludur. Bu kuramsal çerçeveye göre, bireyin yaşadığı olumlu performans deneyimleri algılanan yeterliği güçlendirerek içsel motivasyonu artırırken; kendini yetersiz hissettiren yaşantılar motivasyonu zayıflatabilmektedir (Deci ve Ryan, 1980: 40-41). Nitekim Deci ve Ryan’ın (2000: 234–235) aktardığı Vallerand ve Reid (1984), bu etkinin doğrudan bireyin algıladığı yeterlik üzerinden gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Bu perspektiften bakıldığında, katılımcıların zaman zaman dile getirdikleri kısa süreli tereddüt ve öz-değerlendirme süreçleri, sosyal çevreden gelen mesajların mesleki yeterlik algısını nasıl hassas biçimde etkileyebildiğine işaret etmektedir. Katılımcı ifadelerinde öne çıkan annelik ve eksiklik söylemleri, dışsal yargıların mesleki öz-değerlendirmeyi anlamlı da olsa etkileyebildiğini göstermektedir. Nitekim literatürde öğretmenliğin bakım ve şefkat gibi duygusal emekle özdeşleştirilmesinin, pedagojik uzmanlığı gölgeleyebildiği; bu “kadınsı meslek” konumlandırmasının öğretmenliğin statü ve profesyonellik algısını biçimlendirebildiği vurgulanmaktadır (Buyruk, 2014; Grumet, 1988, akt. Wooten, 2011; Kelleher, 2011).

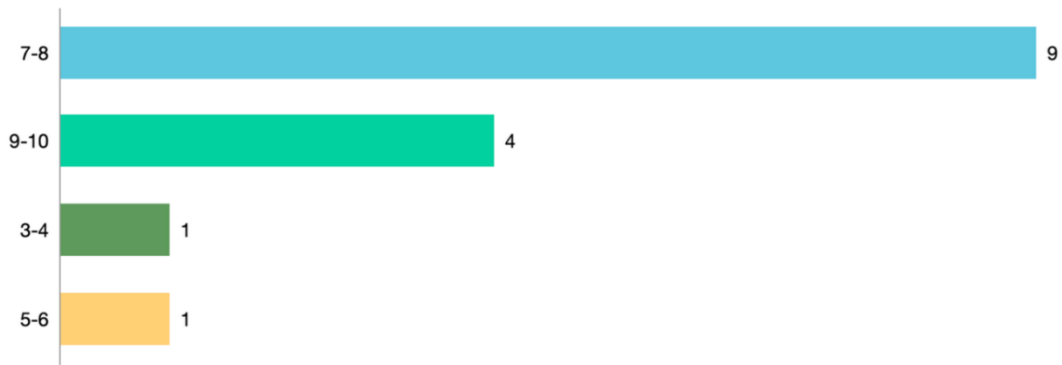
Katılımcıların dile getirdiği bu kısa süreli tereddütler, ebeveynliğin mesleki yeterliği belirlemediği yönündeki genel görüşü değiştirmemekle birlikte, toplumsal söylemlerin öğretmenlerin öz-değerlendirme süreçlerine nasıl nüfuz edebildiğini göstermektedir. Bu durum, mesleki yeterliğin yalnızca bireysel deneyimlerle değil, aynı zamanda öğretmenliğin toplumda nasıl konumlandırıldığıyla da yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet temelli beklentilerin yarattığı gerilim, öğretmenliğin profesyonellik niteliğine ilişkin tartışmalarla kesişmektedir. Araştırmanın bir diğer alt kodu olan profesyonel olma, tam da bu çerçevede ortaya çıkmakta; bazı katılımcılar (n=3), öğretmenliğin annelikle özdeşleştirilmesinin mesleğin uzmanlık gerektiren yönlerini gölgelediğini ve bu nedenle yeterliğin kişisel yaşam rollerinden ziyade mesleki bilgi ve beceriler temelinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın öğretmenlerin mesleki yeterlik algısında belirleyici bir fark yaratmadığı açıkça görülmektedir. Katılımcılar için yeterlik, ebeveynlikten ziyade sınıf içi uygulamalar, öğrencilerden ve velilerden alınan geri bildirimler ve zamanla gelişen profesyonel deneyim üzerinden inşa edilen dinamik bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki rollerini kişisel yaşantılardan bağımsız bir profesyonellik çerçevesinde konumlandırmaları, araştırmanın temel problemine doğrudan yanıt sunmakta; ebeveynliğin mesleki yeterliğin ön koşulu olarak görülmediğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

4.7. Mesleki Doyum Teması

Araştırmada ele alınan son tema, öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin genel değerlendirmelerini yansıtan mesleki doyum temasıdır. Bu çalışmada, görüşme formunda katılımcılardan mesleki motivasyonlarını sayısal bir puanlama üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Ancak katılımcıların bu puanlamaya eşlik eden açıklamalarında, anlık motivasyon durumlarından ziyade; çalışma koşulları, kurumsal yapı, veli ve öğrenci ilişkileri ile mesleğe yüklenen anlam gibi daha bütüncül boyutlara odaklandıkları görülmüştür. Bu değerlendirmelerin mesleğe ilişkin genel memnuniyet ve tatmin algısını yansıtmaması nedeniyle, elde edilen bulgular analitik süreçte mesleki doyum teması altında değerlendirilmiştir.

Katılımcıların mesleki yaşantılarına ilişkin genel doyum düzeyleri incelendiğinde, verilen puanların ağırlıklı olarak orta-yüksek ve yüksek aralıklarda toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu mesleki doyumlarını 7–8 aralığında değerlendirmiştir (n=9). Bunu 9–10 aralığında değerlendirme yapan katılımcılar izlemektedir (n=4). Daha düşük doyum düzeylerini ifade eden katılımcı sayısının ise sınırlı olduğu; yalnızca bir katılımcının 3–4, bir katılımcının ise 5–6 aralığında puan verdiği görülmektedir. Katılımcıların mesleki doyum puanlarına ilişkin dağılım Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Katılımcıların Mesleki Doyum Değerlendirme Puanlarına İlişkin Dağılım

Bu kategori kapsamında katılımcıların mesleki doyum değerlendirmelerinin ağırlıklı olarak 7–8 ve 9–10 puan aralıklarında yoğunlaştığı; daha sınırlı sayıda katılımcının ise 3–4 ve 5–6 aralıklarında değerlendirme yaptığı görülmektedir.

Katılımcılardan, bugüne kadar deneyimledikleri süreçler ve ebeveynlik deneyimlerinin olmaması bağlamında mesleki motivasyonlarını on üzerinden değerlendirmeleri istenmiş; bu nicel öz değerlendirmeyi derinleştirmek amacıyla, söz konusu değerlendirmeyi hangi koşulların değiştirebileceği sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda, mesleki doyumunu azaltan ve mesleki doyumunu artıran faktörler olmak üzere iki ayrı kategori belirlenmiştir.

Mesleki doyumunu azaltan faktörler arasında en yoğun biçimde dile getirilen unsur çalışma koşullarıdır. Katılımcı değerlendirmeleri, çalışma koşullarının yalnızca fiziksel ortam ya da çalışma saatleriyle sınırlı kalmadığını; kurumsal işleyiş, artan iş yükü ve iş–özel yaşam dengesine ilişkin zorluklarla birlikte deneyimlendiğini göstermektedir. Katılımcılar, daha “rahat koşullar”ın mesleki değerlendirmelerini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtirken (K7), kurum içi işleyişten kaynaklanan yoğunluğu ve “fazla işleyiş”i mesleki doyumunu azaltan unsurlar arasında ifade etmişlerdir (K10). Bu ifadeler, yapılan işin

sevilmesine rağmen çalışma koşullarına ilişkin zorlayıcı unsurların mesleğe yönelik genel doyum algısını sınırlayabildiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların mesleki doyumunu azaltan faktörler arasında en yoğun biçimde çalışma koşullarına vurgu yapmaları, öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerinin bireysel özelliklerden ziyade içinde bulundukları örgütsel bağlamla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen motivasyonu ve doyumunu açıklamada sıklıkla başvurulmuş Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde anlaşılabilmektedir. ÖBK'ye göre bireylerin mesleki doyum ve motivasyonlarının sürdürülebilmesi, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasına bağlıdır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Öğretmenlerin çalışma koşulları, bu ihtiyaçların karşılanması açısından belirleyici bir bağlam sunmaktadır.

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin iş yükü, okul içi işleyiş ve yönetsel destek gibi çalışma koşullarına ilişkin algılarının mesleki doyumun güçlü yordayıcıları arasında yer aldığı görülmektedir. Toropova vd. (2021), öğretmenlerin özellikle iş yükü, meslektaş iş birliği ve okul ortamına ilişkin algılarının mesleki doyum düzeyleriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Sims (2020), yönetilemez iş yükü ve destekleyici olmayan kurumsal işleyişin öğretmenlerin özerklik ve yeterlik algılarını zedeleyerek mesleki doyumunu azalttığını; buna karşılık destekleyici okul yönetimi ve işleyişin doyumunu güçlendirdiğini belirtmektedir. Ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin iş tatminini etkileyen temel faktörler arasında çalışma ortamı, verilen görevlerin niteliği ve örgütsel koşulların öne çıktığı ifade edilmektedir (Bahtiyar Karadeniz ve Yavuz, 2009; Şahin, 2013).

Bu bulgular birlikte ele alındığında, katılımcıların çalışma koşullarına ilişkin değerlendirmelerinin, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyiyle ilişkili olarak mesleki doyumunu şekillendirdiği ve ÖBK temelli alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

Mesleki doyumunu azaltan bir diğer faktör olarak veli tutumları ($n = 3$), öğretmenlerin mesleki doyum değerlendirmelerinde öğrenci, veli ve öğretmen arasındaki etkileşimlerin duygusal boyutuna işaret etmektedir. Katılımcı, öğretmene yönelik yaklaşımın çoğu zaman “öğrenciye, veliye yaklaşım, dolayısıyla öğretmene yaklaşım” biçiminde bütüncül bir yapı içinde deneyimlendiğini ifade etmektedir. Öğretmen emeğinin yalnızca maddi

değil, manevi düzeyde de yeterince karşılık bulmadığı algısı, “verilen emeğin karşılığı sadece maddi değil, manevi olarak da kesinlikle alınmıyor” ifadesiyle görünür hâle gelmektedir. Katılımcı, bu değersizleşme hissini “hem öğrenci, hem veli hem de artık okul idareleri tarafından” yaşandığını vurgularken, bunun mesleki doyum üzerinde olumsuz bir etki yarattığını “motivasyon düşüklüğüne de en çok bu sebep oluyor” sözleriyle ifade etmektedir. Bu bağlamda veli tutumları, öğretmenlerin mesleki doyumunu, ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak, öğretmenliğe atfedilen değer duygusal olarak deneyimlenişi üzerinden etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışma koşullarının ardından mesleki doyum azaltan bir diğer unsur veli tutumları olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleki doyum azaltan faktör kapsamında alt kod olarak ortaya çıkan veli tutumları (n=3), öğretmenlerin mesleki doyum değerlendirmelerinde öğrenci, veli ve öğretmen arasındaki ilişkisel yapının belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcı, öğretmene yönelik yaklaşımın çoğu zaman “öğrenciye, veliye yaklaşım, dolayısıyla öğretmene yaklaşım” biçiminde bütüncül bir yapı içinde deneyimlendiğini ifade etmektedir. Öğretmen emeğinin yalnızca maddi değil, aynı zamanda manevi düzeyde de karşılık bulmadığı algısı, “verilen emeğin karşılığı sadece maddi değil, manevi olarak da kesinlikle alınmıyor” ifadesiyle görünür hâle gelmektedir. Katılımcı, bu değersizleşme hissini yalnızca velilerle sınırlı kalmadığını; “hem öğrenci, hem veli hem de artık okul idareleri tarafından” yaşandığını vurgulamaktadır. Bu durumun mesleki motivasyon üzerindeki etkisi, katılımcının “motivasyon düşüklüğüne de en çok bu sebep oluyor” ifadesiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Ayrıca katılımcı, ebeveynlik deneyimine sahip olmanın mesleki motivasyonu “zorunluluk duygusu” üzerinden farklılaştırabileceğini belirtmekte, ancak kendi deneyiminde ebeveyn olmamanın bu yönde bir düzenleyici etkisi bulunmadığını ifade etmektedir. Bu yönüyle veli tutumları, öğretmenlerin mesleki doyumunu ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak, öğretmenliğe atfedilen değer ve mesleğe yönelik genel yaklaşım üzerinden etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenliğe atfedilen mesleki değer zayıflaması ve veli-öğrenci kaynaklı değersizleştirici tutumlar, öğretmenlerin yaptıkları işten aldıkları duygusal tatmini azaltarak mesleki doyum olumsuz etkilemektedir. Öğretmen emeğinin manevi olarak karşılık bulmaması, mesleğin günlük deneyimlenişinde yıpratıcı bir etki yaratmaktadır (Gümüştas ve Gülbahar, 2022; Ünsal ve Görücü, 2023).

Mesleki doyum teması bağlamında kurumun tutumu (n = 1), öğretmenlerin mesleki doyum deneyimlerinde yapısal ve işleyişe ilişkin boyutlarıyla dikkat çekmektedir. Katılımcı, kurum kaynaklı zorlayıcı durumların çoğu zaman “idari mevzular”, “ekonomik konular” ve “tekrar eden döngüsel çalışmalar” biçiminde deneyimlendiğini ifade ederek, bu tür kurumsal süreçlerin mesleki doyumunu azaltıcı bir etki yarattığını belirtmektedir (K15).

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının yalnızca sınıf içi etkileşimlerle değil; denetim uygulamaları, idari süreçler ve kurumsal işleyişle de ilişkili olduğu; öğretmenlerin yönetsel uygulamalara yönelik algılarının mesleki doyumunu anlamlı biçimde etkileyebildiği belirtilmektedir (Eskibağ, 2014). Bununla birlikte, öğretmenlerin iş doyumlarının dışsal faktörlere dayalı olarak yaş ve mesleki deneyim gibi değişkenlere göre farklılaşabildiğini ortaya koyan bulgular, kurumsal koşullara ilişkin değerlendirmelerin zaman içinde mesleki deneyimle birlikte yeniden şekillenebileceğine işaret etmektedir (Kumaş ve Deniz, 2013). Bu bağlamda, en az beş yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşan bu çalışma grubunda, kurumsal tutuma ilişkin değerlendirmelerin birikmiş mesleki yaşantılar üzerinden anlam kazandığı düşünülmektedir.

Mesleki doyumunu azaltan faktörler kapsamında, sınırlı sayıda katılımcı (n = 1) tarafından dile getirilen bir diğer alt kod, öğretmenlerin mesleklerini istedikleri biçimde icra edemediklerine yönelik algıdır. Katılımcı, mevcut eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin öğretmenlik mesleğinin özüne uygun bir biçimde yürütülmesini zorlaştırdığını; sistemin “daha eşitlikçi” ve “daha eğitime yönelik” olması durumunda mesleki doyumunun artabileceğini ifade etmektedir. Eğitim kurumlarının bir “*ticarethane*” mantığıyla işleminin, öğretmenlik mesleğini pedagojik bir uğraştan uzaklaştırarak doyum duygusunu zayıflattığını dile getiren katılımcı, bu durumun günlük mesleki deneyiminde rahatsızlık yarattığını belirtmektedir. Ayrıca katılımcı, ebeveynlik deneyiminin olmaması bağlamında, dış sorumlulukların sınırlı olmasının iş yerindeki sorunları daha görünür kıldığını; ebeveyn olması durumunda mesleki yaşantısındaki bazı “pürüzlerin” kendisi için bu denli önem taşımayabileceğini ifade etmektedir. Bu değerlendirme, öğretmenlerin mesleki doyumlarının yalnızca bireysel tutumlarla değil, eğitim sisteminin işleyişine ve öğretmenlik mesleğine yüklenen yapısal anlamlara bağlı olarak da şekillenebildiğine işaret etmektedir.

Mesleki doyumunu azaltan faktörler kapsamında ortaya çıkan bir diğer alt kod, öğretmenlerin mesleklerini ideal ettikleri biçimde icra edemediklerine yönelik algılarıdır. Bu alt kod altında paylaşılan ifadeler, öğretmenlerin eğitim sistemine ve kurumsal yapıya ilişkin eleştirilerinin mesleki motivasyonlarını zayıflatan önemli bir deneyim alanı oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcılar, eğitimin pedagojik ilkelerden uzaklaşarak daha çok biçimsel ve ticari bir çerçevede yürütülmesinin, öğretmenlik mesleğinin anlamını ve işlevini aşındırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda K6, öğretmenlik mesleğine ilişkin başlangıçtaki beklentileri ile mevcut sistem arasında belirgin bir uyumsuzluk yaşadığını; sistemin daha “eşitlikçi” ve “eğitime yönelik” bir yapıda olması durumunda mesleki motivasyonunun daha yüksek olabileceğini belirtmektedir. Katılımcı, okulun bir “ticarethane” gibi işlediği ve çocukların gerçek anlamda eğitsel ihtiyaçlarının geri planda kaldığı bir ortamda çalışmanın kendisi için yıpratıcı olduğunu vurgulamakta; bu koşulların, mesleki sorumluluklarını ideal ettiği biçimde yerine getirmesini güçleştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, ebeveynlik deneyiminin olmamasının, mesleğe yönelik zorunluluk duygusunu artırmadığını; ebeveyn olması durumunda mevcut pürüzleri daha tolere edebilir bir noktada olabileceğini dile getirmektedir (K6).

Bu anlatım, öğretmenin mesleki sorumluluklarını pedagojik ilkeler doğrultusunda yerine getirme isteği ile mevcut kurumsal ve sistemsel yapı arasındaki gerilimi görünür kılmaktadır. Öğretmenin mesleğini “olması gerektiği gibi” yapamama hissi, mesleki motivasyonu zayıflatan bir deneyim olarak öne çıkmaktadır. Bu tür deneyimlerin, çalışmanın farklı temaları kapsamında da benzer biçimlerde yinelendiği; öğretmenlerin mesleki uygulamalarını sınırlandıran kurumsal yapıların yalnızca motivasyonu değil, mesleki doyum algılarını da etkileyebildiği görülmektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin pedagojik karar alma ve uygulama alanlarının yapısal ve yönetsel kısıtlarla daraltılmasının, mesleki deneyimi olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koyan literatürle uyumludur. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını kendi mesleki bilgileri ve etik sorumlulukları doğrultusunda sürdürebilmelerinin, mesleki motivasyon ve doyum açısından önemli olduğu; bu alanın aşırı biçimde sınırlandırılmasının öğretmenlerin mesleklerini icra edebilme algılarını zayıflatabildiği belirtilmektedir (Worth ve Van den Brande, 2020). Türkiye bağlamında yapılan nitel çalışmalarda da öğretmenlerin artan denetim mekanizmaları, şikâyet süreçleri ve kurumsal düzenlemeler

nedeniyle mesleki yetki ve sorumluluk alanlarının daraldığını algıladıkları; bu durumun öğretmenlerin mesleklerini olması gerektiği biçimde icra edemedikleri yönünde bir deneyime yol açtığı belirtilmektedir (Demir ve Almalı, 2019).

Mesleki doyum azaltan faktörler kapsamında ele alınan alt kodlardan biri, değişen kuşak algısıdır. Bu alt kod altında paylaşılan ifadeler, öğretmenlerin değişen eğitim koşulları ve öğrenci profilleri üzerine düşündüklerini; ancak bu durumun her zaman doğrudan bir motivasyon kaybına yol açmadığını göstermektedir. Katılımcılar, “güncel şartlar”, “değişen sistem” ve “dijitalleşen kuşak” bağlamında öğretmenlik deneyimlerini yeniden değerlendirdiklerini ifade etmektedir.

Bu bağlamda K3, değişen kuşak özelliklerini mevcut eğitim yapısıyla birlikte ele aldığını; “daha dijitalleşen” ve “duygularını kaybeden bir kuşak” algısının kendisi için düşündürücü bir çerçeve oluşturduğunu belirtmektedir. Katılımcı, bu durumun ebeveyn olma isteğine “negatif bir yönde” yansıdığını ifade etmekle birlikte, mesleki motivasyonunu kaybetmesine neden olmadığını vurgulamaktadır. K3, değişen kuşak ve mevcut yapı karşısında mesleki motivasyonunu “10 üzerinden 9,5” olarak değerlendirdiğini; bu durumu yalnızca “küçük bir soru işareti” olarak konumlandığını belirtmektedir (K3).

Öğrenci profillerinde ve sınıf içi etkileşimlerde teknolojiyle birlikte yaşanan bu dönüşümün, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve işin niteliğine ilişkin değerlendirmelerini etkileyebildiği; ancak bu etkinin her zaman mesleki doyum azaltan bir sonuç doğurmadığı belirtilmektedir (Durmuşoğlu vd., 2024)

Mesleki doyum teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında doyum azaltan unsurların yanı sıra, doyum destekleyen ve güçlendiren deneyimlerin de bulunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıran faktörler ayrı bir kategori altında incelenmiştir. Mesleki doyum artıran faktörler kategorisi altında altı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar; ebeveynliğin etkili olmaması, kişisel zaman, mesleki uygulamalar, velilerin olumlu dönüşleri, öğrencinin hayatına dokunmuş olma ve rehberlik hizmeti olarak belirlenmiştir.

Ebeveynliğin etkili olmaması alt kodu kapsamında katılımcılar, ebeveynlik deneyimine sahip olmamanın mesleki doyumlarını olumsuz etkilemediğini; mesleki tutum ve

sorumluluklarını ebeveynlik rolünden bağımsız olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu alt kod altında yedi katılımcının (n = 7) benzer yönde değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir.

Bu duruma ilişkin olarak K2, ebeveynlik deneyiminin mesleki doyum üzerinde belirleyici bir ölçüt olmadığını vurgulayarak, “Bence ebeveynlik kriter değil. Bu çok mesleki etikle ilgili bir şeydir” ifadesiyle mesleki yaklaşımını ebeveynlik rolünden bağımsız bir etik çerçevede konumlandırmıştır. Benzer biçimde K11 de, “ebeveynlik deneyiminin olmamasından kaynaklı mesleki motivasyonumun olumsuz yönde bir katkısı olmadığını düşünüyorum” sözleriyle, ebeveyn olmamanın mesleki değerlendirmeleri üzerinde sınırlayıcı bir etkisi bulunmadığını belirtmiştir.

Bu ifadeler, katılımcıların mesleki doyumlarını ebeveynlik deneyiminden ziyade profesyonel tutum, sorumluluk anlayışı ve mesleki etik üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarını kişisel yaşam rollerinden ziyade, profesyonel kimlik, mesleki sorumluluk ve etik duruş üzerinden değerlendirdiklerini ortaya koyan çalışmalar, bu bulguyu desteklemektedir (Canrinus vd., 2012). Öte yandan alan yazında annelik deneyiminin öğretmenlerin profesyonel kimliğini ve mesleki doyumunu güçlendirdiğini ileri süren çalışmalar bulunmaktadır (Chambers, 2017). Bununla birlikte bazı araştırmalar, öğretmenlik ile annelik rollerinin her zaman uyumlu biçimde bütünleşmediğini; annelik deneyiminin mesleki alanla duygusal ve pratik düzeyde çatışmalar yaratabildiğini ve kadınların profesyonel ve kişisel rolleri bilinçli biçimde ayırma eğilimi gösterebildiklerini ortaya koymaktadır (Thomson ve Kehily, 2011). Bu bağlamda, bu araştırmada katılımcılar, ebeveynlik deneyimini mesleki doyum açısından belirleyici bir değişken olarak görmemekte; mesleki doyum daha çok profesyonel sorumluluk, etik tutum ve bireysel yaklaşım çerçevesinde tanımlamaktadır. Alan yazında da öğretmenlerin mesleki doyumunun, psikolojik güçlenme ve mesleki kimlik algılarıyla yakından ilişkili olduğu; bu değişkenlerin doyum üzerinde anlamlı bir yordayıcı rol oynadığı gösterilmektedir (Xiang vd., 2024).

Mesleki doyum artıran faktörler kategorisi altında yer alan diğer alt kodların, sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu kodlar, araştırmada baskın bir örüntü oluşturmaktan ziyade, öğretmenlerin mesleki doyum deneyimleme

biçimlerindeki çeşitliliği yansıtan bireysel deneyimler olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda kişisel zaman, mesleki uygulamalar, velilerin olumlu dönüşleri, öğrencinin hayatına dokunmuş olma ve rehberlik hizmeti kodları, tekil katılımcı deneyimlerine dayalı olarak sunulmuştur.

Kişisel zaman alt kodu kapsamında, ebeveynlik sorumluluğunun bulunmamasının öğretmenin iş dışı yükünü azaltarak mesleki değerlendirmesini olumlu yönde etkileyebildiği görülmektedir. K10 kodlu katılımcı, kurumsal işleyişten kaynaklanan yoğunluğun mesleki doyumunu sınırladığını; buna ek olarak ebeveynlik sorumluluğunun bulunmasının bu yükü daha da artırabileceğini ifade etmektedir. Katılımcı, “kurum içindeki o çok fazla işleyiş, evrak işleri gibi yani kurum içinden aslında kaynaklı işleyişten kaynaklı yoğunluktan rahatsız olduğum için aslında o 2 puanı kırdım” diyerek mevcut iş yüküne dikkat çekmekte; ebeveynlik sorumluluğuna ilişkin olarak ise “eve gittiğimde beni bekleyen ev işleri ya da çocuk... sadece çocuk olarak düşünürsem ona vakit ayırmak, onunla oyun oynamak, onun okul sorumlulukları bana ağır geliyor gerçekten” ifadelerini kullanmaktadır. Bu bağlamda katılımcı, ebeveyn olmama durumunu mesleki yaşamını değerlendirdiğinde belirgin bir avantaj olarak görmekte ve “o yüzden ebeveyn olmama noktasında 10 üzerinden 10 diyebilirim” şeklinde ifade etmektedir (K10).

Mesleki doyum artıran faktörler kategorisi altında yer alan mesleki uygulamalar kodunda,, K10 kodlu katılımcı, mesleki doyum değerlendirmesini ebeveynlik deneyiminden ziyade yaptığı işin kendisinde yarattığı tatmin duygusu üzerinden ele almaktadır. Katılımcı, ebeveynlik deneyiminin değerlendirmesini nasıl etkileyebileceğine ilişkin olarak “belki çocuğum olsa değerlendirmem biraz daha aşağı mı inerdi bilemiyorum ya da yukarı mı çıkardı” ifadelerini kullanmakta; buna karşın mevcut mesleki uygulamalarına yönelik olarak “şu anki yaptığım şeyden mutluluğum, yani beni doyuruyor mu, doyuruyor” sözleriyle yaptığı işten aldığı tatmini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda katılımcı, mesleki doyumunu yaptığı işin içe sinmesi üzerinden değerlendirmekte ve bu durumu “o yüzden bence 7 iyi bir puan” şeklinde ifade etmektedir (K10).

Bir diğer alt kod olan velilerin olumlu dönüşleri kodu, bu çalışmada bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir (n = 1). K1 kodlu katılımcı, özellikle tercih dönemlerinde

velilerden aldığı geri bildirimlerin mesleki doyumunu artırdığını ifade etmektedir. Katılımcı, velilerin kendisine “Hocam lise hayatı boyunca ona bir yön verdiniz” şeklinde geri dönüşlerde bulunduğunu ve “emeğinizin karşılığını bir noktada görmek çok iyi geliyor” ifadeleriyle bu sürecin kendisi için anlamlı bir doyum kaynağı olduğunu belirtmektedir (K1).

Öğrencinin hayatına dokunmuş olma kodunda, K1 kodlu katılımcı, bir öğrencinin üniversite tercih sürecinde yaptığı yönlendirmenin uzun vadeli etkisini mesleki doyum kaynağı olarak değerlendirmektedir. Katılımcı, öğrencinin önerilen bölüme yerleştikten sonra başarılı bir kariyer süreci yaşadığını ve yıllar sonra kariyer söyleşisi kapsamında okula davet edilerek bu süreci diğer öğrencilere aktardığını belirtmektedir. Bu deneyimi “aslında ben kariyerine ve yaşamına yön vermiş oldum” sözleriyle ifade eden katılımcı, öğrencinin “hocam siz olmasaydınız ben bu olmazdım” şeklindeki geri bildirimlerinin mesleki doyumunu artırdığını vurgulamaktadır. Katılımcı, bu tür yönlendirmelerde öğrenciyi iyi tanımanın kendi mesleki motivasyonunun temel kaynaklarından biri olduğunu belirtmektedir (K1).

Rehberlik hizmeti alt kodunda ise katılımcı, rehberlik sürecinde öğrencinin bireyselleşmesini desteklemenin ve sorumluluğu kademeli olarak öğrenciye devretmenin mesleki doyumunu artırdığını ifade etmektedir. “Çocuklara kişisel alan tanıyorum ve artık sen birey oluyorsun mesajını veriyorum. Öğrenci her hafta görüşelim mi dediğinde bazen ‘artık bunu sen çözmelisin’ diyorum. Bir sonraki görüşmede ‘Hocam şöyle yaptım, çok iyi oldu’ demesi benim mesleki doyumum.” (K1). Bu anlatım, rehberlik hizmetinin ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak, öğretmenin mesleki rolünü anlamlı ve doyum verici kılan bir uygulama alanı olarak deneyimlendiğini göstermektedir.

Mesleki doyum temasında sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilen bazı deneyimlerin, mesleki motivasyon temasında da benzer biçimde ortaya çıkması, öğretmenlerin yaşadıkları kimi yapısal ve ilişkisel zorlanmaların farklı düzeylerde yankı bulabildiğine işaret etmektedir. Bu durum, söz konusu deneyimlerin öğretmenlerin genel doyum değerlendirmelerinde belirleyici olmaktan ziyade, mesleki motivasyonlarını etkileyen bağlamsal unsurlar olarak anlam kazandığını düşündürmektedir. Nitekim katılımcı ifadeleri, bazı koşulların mesleki doyumunu doğrudan belirlemediğini; ancak öğretmenlerin mesleğe yönelik duygusal bağlılıklarını, isteklerini ve mesleki enerjilerini

dolaylı biçimde etkileyebildiğini göstermektedir. Bu yönüyle bulgular, mesleki doyum ve motivasyonun her zaman eş zamanlı ve aynı yoğunlukta şekillenmeyebileceğine; ancak belirli deneyimler aracılığıyla birbirini besleyen dinamik bir yapı içinde ilerleyebileceğine işaret etmektedir.

Mesleki doyumunu artıran faktörler birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların doyum deneyimlerini ebeveynlik durumundan ziyade mesleğin icrasına ilişkin öznel ve profesyonel değerlendirmeler üzerinden anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu kategoride en yoğun biçimde dile getirilen ebeveynliğin etkili olmaması kodu, öğretmenlerin mesleki doyumunu kişisel yaşam rollerinden bağımsız olarak; mesleki etik, sorumluluk ve tutumlar çerçevesinde değerlendirdiklerine işaret etmektedir.

Diğer alt kodlar olan kişisel zaman, mesleki uygulamalar, velilerin olumlu dönüşleri, öğrencinin hayatına dokunmuş olma ve rehberlik hizmeti ise sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiş olmakla birlikte, öğretmenlerin mesleki doyumunu deneyimleme biçimlerindeki çeşitliliği yansıtan bireysel örnekler sunmaktadır. Bu deneyimlerde ortaklaşan nokta, öğretmenlerin yaptıkları işin anlamlılığına, öğrencilerle kurulan etkileşimin niteliğine ve mesleki etkililik algısına yaptıkları vurgudur.

Bu bulgular, Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde ele alındığında, mesleki doyumun özellikle *yeterlik* ve *özerklik* ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencinin gelişimine katkı sağladığını hissetme, mesleki uygulamalarda etkili olabilme ve rehberlik sürecinde öğrencinin bağımsızlaşmasına tanıklık etme gibi deneyimler öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını güçlendirirken; mesleki karar ve uygulamalarda kendi değerleri doğrultusunda hareket edebilme imkânı ise özerklik ihtiyacını desteklemektedir. Bu bağlamda, ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak öğretmenlerin mesleki doyumlarının, mesleğin anlamı ve icrasına ilişkin algılar üzerinden şekillendiği söylenebilir.

Tüm temalar bir arada değerlendirildiğinde, bu araştırma, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki yaşantılarını ebeveynlik eksikliği üzerinden tanımlamadıklarını; mesleki yeterlik, etik sorumluluk ve profesyonel kimlik temelinde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. İdeal öğretmen algısından mesleki doyum değerlendirmelerine uzanan bulgular, öğretmenliğin ebeveynlik deneyimiyle doğrudan ilişkilendirilen bir

meslek olarak görülmediğini; aksine mesleki bilgi, sorumluluk ve tutumlar üzerinden tanımlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan farklı temalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki motivasyon ve doyumlarının kişisel yaşam rollerinden ziyade, öğrenci ve velilerle kurulan ilişkilerin niteliği, mesleki etkililik algısı ve kurumsal bağlamla şekillendiği görülmektedir. Ebeveyn olmamanın mesleki ilişkilere etkisi, bazı durumlarda dışlanma ya da mesafe hissi yaratabilmekte; ancak bu durum öğretmenlerin mesleki rollerini icra etme biçimlerini belirleyici bir engel olarak ortaya çıkmamaktadır.

Bulgular, mesleki motivasyon ve doyumun doğrusal ve sabit yapılardan ziyade, bağlamsal ve sarmal bir süreç içinde ilerlediğine işaret etmektedir. Aynı deneyimlerin bazı öğretmenlerde motivasyonu etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkması, bazılarında ise doyum değerlendirmelerinde sınırlı bir rol oynaması, öğretmenlik mesleğinin çok katmanlı doğasını görünür kılmaktadır. Bu bütüncül yapı, öğretmenlerin mesleki yaşantılarını ebeveynlikten bağımsız, ancak yeterlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonları Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki yaşantılarını ebeveynlik deneyimi eksikliği üzerinden değil; mesleki yeterlik, özerklik, ilişkisel deneyimler ve mesleki doyum bağlamında anlamlandırdıkları görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliklerini ebeveynlik deneyimi eksikliği üzerinden değil; öğrencilerle kurulan ilişkiler, mesleki deneyimler ve öğretmenlik pratiğine yüklenen anlamlar çerçevesinde tanımladıklarını göstermektedir. Katılımcıların çocuk sahibi olmama deneyimini anlamlandırma biçimleri, bu durumun öğretmenlik yaşamında tek yönlü bir “eksiklik” olarak yaşanmadığını göstermektedir. Çocuk sahibi olmamak, bazı katılımcılar için zaman ve enerji yönetimini kolaylaştıran, mesleğe odaklanmayı destekleyen ve duygusal dengeyi korumayı mümkün kılan bir alan açarken; bazı durumlarda aile yaşamına ilişkin örtük bilgilere erişememe, velinin gündelik yükünü somutlaştırmada zorlanma ve evdeki öğrenme süreçlerini öngörmede tereddüt gibi sınırlılıklar yaratabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik deneyiminin kimi katılımcılarda ebeveynliğe ilişkin yeterli olamama kaygılarını artırabildiği, kimilerinde ise ebeveyn olmamayı kişisel bir tercih ve değer uyumu çerçevesinde sürdürmeyi destekleyen bir zemin oluşturduğu görülmektedir. Böylece ebeveyn olmama deneyimi, mesleğin duygusal/ilişkisel talepleri ve toplumsal beklentilerle kesişen, hem kolaylaştırıcı hem zorlayıcı yönleri olan çok katmanlı bir süreç olarak görünmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ebeveynlik statüsünden ziyade; mesleğe yüklenen anlam, etkililik duygusu ve öğrenciyle kurulan ilişkilerin niteliğiyle birlikte şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler, gelişime alan açan, yaptıkları işin karşılık bulduğu ve mesleki kararlarını sahiplenebildikleri koşullarda motivasyonlarını daha güçlü biçimde sürdürebilirken; mesleki değerın görünmezleştığı, taleplerin arttığı ve özerklik alanının daraldığı bağlamlarda motivasyon belirgin biçimde zayıflayabilmektedir. Bu nedenle ebeveyn olmama deneyimi, motivasyonu doğrudan belirleyen tekil bir unsur olmaktan çok, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma biçimi ve çalışma koşullarının destekleyiciliğiyle birlikte ele alındığında açıklayıcı hâle

gelmekte; mesleki motivasyon ise kariyer boyunca bu etkileşimlere bağlı olarak dönüşen dinamik bir süreç olarak görünmektedir.

Bu bütüncül görünüm, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yalnızca mesleğe yüklenen anlam ya da bireysel isteklilikle değil, mesleki süreçleri hangi koşullarda yürütebildikleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları, motivasyonun özellikle öğretmenin uzmanlığının tanındığı, pedagojik değerlendirmelerinin dikkate alındığı ve mesleki karar alma alanının korunduğu ilişkisel ve kurumsal bağlamlarda sürdürülebildiğine işaret etmektedir. Buna karşılık, müdahaleci tutumların ve dışsal sınırlamaların arttığı durumlarda motivasyonun zayıflayabildiği görülmektedir. Bu durum, mesleki özerkliğin öğretmen motivasyonu ile ilişkili bir deneyim alanı olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki deneyimleri, yalnızca bireysel yeterlikleri ya da çalışma koşullarıyla değil, öğrenci, veli ve meslektaşlarla kurulan ilişkilerin niteliğiyle birlikte şekillenmektedir. Katılımcı anlatıları, mesleki özerkliğin desteklendiği ya da sınırlandığı bağlamların, öğretmenlerin bu ilişkileri nasıl kurduklarını ve sürdürdüklerini de doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle ebeveyn olmamanın öğretmenlerin mesleki ilişkilerine nasıl yansıdığı, ilişkili olma ihtiyacı çerçevesinde ele alınması gereken önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. İlişkisel süreçler içinde öğretmenlerin tanınma, etkili olma ve işe yararlık deneyimleri, mesleki yaşantının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Katılımcı anlatıları, ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetkin hissetmelerini sağlayan deneyimlerin bu araştırmanın en güçlü bulgularından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, kadınlara, kadın öğretmenlere ve annelik rolüne ilişkin toplumsal yargıların bazı durumlarda öğretmenlerin öz-değerlendirme süreçlerine kısa süreli olarak eşlik edebildiği; ancak bu yargıların mesleki yetkinlik algısını belirleyici biçimde şekillendirmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin anlatıları, motivasyon ve bağlılık kadar, bu sürecin kendilerinde nasıl bir tatmin duygusu yarattığına da işaret etmektedir. Bu tatmin duygusu, ebeveynlik deneyiminden bağımsız olarak, mesleğin günlük pratiğinde yaşanan deneyimler üzerinden şekillenmektedir. Katılımcılar için mesleki doyum, yaptıkları işin kendilerinde yarattığı anlam, öğrencilerle kurulan etkileşimlerden alınan geri bildirimler, mesleki uygulamalarda etkili olabilme ve çalışma ortamının sunduğu koşullarla ilişkilidir. Kurumsal yapı, iş yükü ve veli tutumları bu

deneyimi belirgin biçimde etkilerken, ebeveynlik deneyiminin yokluğu mesleki doyumu tanımlayan bir ölçüt hâline gelmemektedir. Bu yönüyle mesleki doyum, öğretmenlerin kişisel yaşam rollerinden çok, mesleki sorumlulukları ve profesyonel duruşları üzerinden kurdukları bir yaşantı alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen motivasyonuna ilişkin alanyazında sınırlı biçimde ele alınan iki temel boşluğa doğrudan karşılık gelmektedir. İlk olarak, ebeveynlik deneyiminin öğretmenlik yeterliği ve motivasyonu üzerindeki etkisinin çoğunlukla varsayımsal ve normatif kabuller üzerinden tartışıldığı; ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ise doğrudan öğretmen anlatılarına dayalı nitel çalışmalarla yeterince görünür kılınmadığı görülmektedir. İkinci olarak, Öz-Belirleme Kuramı'na dayalı araştırmaların büyük ölçüde öğrenci motivasyonu odağında yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının bu kuramsal çerçeve içinde deneyimsel düzeyde ele alınmasına yönelik önemli bir boşluk yaratmaktadır. Bu çalışma, ebeveynlik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, yeterlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanma biçimi üzerinden inceleyerek, söz konusu boşluklara öğretmen deneyimlerini merkeze alan nitel bir katkı sunmaktadır.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ebeveynlik eksikliği üzerinden değil; yeterlik, özerklik ve ilişkisel deneyimlerin karşılanma biçimi üzerinden anlam kazandığı görülmektedir. Mesleki motivasyon ve doyum, öğretmenlerin kişisel yaşam rollerinden çok, mesleki süreçlerini hangi koşullarda yürütebildikleriyle ve yaptıkları işin anlamlılığıyla ilişkilidir. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yaşantılarını destekleyen yapısal ve ilişkisel koşulların güçlendirilmesine yönelik önerilerin önemini ortaya koymaktadır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında motivasyon ve doyumun sürdürülebilirliğinin, büyük ölçüde mesleki özerkliğin korunmasına ve öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını hayata geçirebilecekleri alanların varlığına bağlı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, karar alma süreçlerine dâhil edildikleri ve mesleki inisiyatiflerinin desteklendiği okul ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenci ve velilerle kurulan etkileşimlerde ise güvene dayalı, öğretmenin mesleki uzmanlığını görünür kılan

ilişki biçimlerinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Hizmet içi eğitim süreçlerinde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve ihtiyaçlarını merkeze alan; özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçları gözeten içeriklere yer verilmesi, öğretmen motivasyonunu destekleyici bir çerçeve sunabilir. ÖBK'yi tanıtan ve bu kuramsal yaklaşımın öğretmenlik pratiğiyle ilişkisini görünür kılan eğitimlerin, öğretmenlerin kendi mesleki süreçlerini daha anlamlı biçimde değerlendirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Toplumsal düzeyde ele alındığında, öğretmenliğe ilişkin yeterlik değerlendirmelerinin ebeveynlik deneyimiyle ilişkilendirilmesi yerine; mesleki bilgi, deneyim, etik sorumluluk ve profesyonel gelişim olanakları temelinde ele alınması gerekmektedir. Özellikle kadın öğretmenler açısından, annelik rolüne yüklenen anlamların mesleki yeterlik algısını gölgeleyebildiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik kimliğini kişisel yaşam rollerinden bağımsız biçimde değerlendiren bir anlayışın güçlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Gelecek araştırmalarda, ebeveynlik durumu, cinsiyet ve branş gibi değişkenleri birlikte ele alan karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi; öğretmenlerin mesleki motivasyon ve doyum deneyimlerinin farklı bağlamlarda nasıl şekillendiğini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Ayrıca, öğretmenlik yeterliğine ilişkin algıların veliler ve diğer paydaşlar tarafından nasıl inşa edildiğini inceleyen çalışmalar, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal beklentilerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Farklı yöntemlerle desteklenen araştırmaların ise bu çalışmada elde edilen bulguların farklı örneklemeler üzerindeki geçerliliğini sınamaya imkân tanıyacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158.
- Acker, S. (1995). Carry on Caring: the work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21–36. doi: 10.1080/0142569950160102
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A. ve Yıldırım, İ. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151–166
- Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* içinde (Cilt 2, s. 267–299). New York: Academic Press.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N. ve Reeve, J., ... ve Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. doi:10.1037/edu0000783
- Akgöz, E. E. ve Şahin, F. (2023). Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 45–62.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.013
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2014*. Pegem Akademi.

- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142–175. doi: 10.1016/0030-5073(69)90004-X
- Altan, M. Z. (2012). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin toplumsal konumu. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 9–16.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57–71. doi: 10.19126/suje.46033
- Apple, M. W. (1985). *Education and power*. New York: Routledge.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Random House.
- Asan, H. T. (2010). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması*. *Fe Dergi*, 2(2), 65–74. doi: 10.1501/Fe0001_00000000033
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291–301. doi: 10.21076/vizyoner.638479
- Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35–42.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45–57. doi:10.1080/014434100110371
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society: A method of assessment and study*. Van Nostrand.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047–2065. doi: 10.14687/jhs.v15i4.5450

- Badinter, E. (2011). *Kadınlık mı annelik mi?* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bağçeci, B., Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin Mesleki İmaj Ölçeği [Occupational Image Scale of Teachers]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34–48.
- Bahtiyar Karadeniz, C. Ve Yavuz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507–523.
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher–student relationship in students’ need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57–65. doi: 10.1016/j.appdev.2018.08.00
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A. ve Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244, 104177. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104177
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward HOYa unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baş, M. K. (2019). *Öğretmen annelerin meslek içinde karşılaştığı sorunlar ve başa çıkma yollarına ilişkin görüşler* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Baskan, P. D. G. A., Aydın, P. D. A. ve Madden, Ö. T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bascia, N., ve Rottmann, C. (2011). *What’s so important about teachers’ working conditions? The fatal flaw in North American educational reform*. Journal of Education Policy, 26(6), 787–802. doi:10.1080/02680939.2010.543156
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bayar, A. ve Balcı, M. (2023). Bir eğitim sorunsalı olarak okullarda veliler tarafından yapılan öğretmen seçimine yönelik öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (95), 1-14.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677–698.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Öğretmen kimliğini anlamak: Literatürdeki konulara genel bir bakış ve öğretmen eğitimi üzerindeki etkileri. *Cambridge Eğitim Dergisi*, 39(2), 175-189.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmeester, S. ve Asscher, J. J. (2001). Students’ and teachers’ cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185–201.
- Belen, N. (2023). Cumhuriyet’in inşasında eğitim alanında yapılan uygulamaların bir taşra kazasında örneği: Çal (1924–1927). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 289–322. <https://doi.org/10.56597/kausbed.1268852>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.

- Bilton, R., Jackson, A. ve Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510–526.doi: 10.1080/00131911.2017.1410107
- Black, A. E., ve Deci, E. L. (2000). The effects of instructors’ autonomy support and students’ autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3
- Borich, G. D. (2016). *Effective teaching methods: Research-based practice* (9. Baskı). Pearson.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Cilt 1). New York, NY: Basic Books.
- Boydak Özcan, M., Polat, H. ve Şener, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167–180.
- Bozkurt, E. ve Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114–142.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. *Comparative Sociology*, 9(6), 843–886. doi: 10.1163/156913310X522624
- Bhavsar, N., Ntoumanis, N., Quested, E., Thøgersen-Ntoumani, C., ve Chatzisarantis, N. (2020). Self-determination theory. In S. J. Jackson, J. A. Dimmock, & J. J. Sonstroem (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of sport and exercise psychology* (pp. 565–583). London: Routledge.

- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1), 3.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The elementary school journal*, 83(4), 265-285.
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Buğra, C., & Atay, F. (2020). A qualitative study on EFL teachers' self-perceived beliefs about teacher autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 235–250.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). Preface to the 1999 edition. *Gender trouble içinde* (s. vii–xxvi). New York: Routledge.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kadınlar: Türkiye’de öğretmenliğin feminizasyonundan bahsetmek mümkün mü? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(47), 96–123.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301–320. doi: 10.1080/0305764900200310

- Caulk, M. (2025). Challenging the ideal: The complex realities of the childfree in the academic landscape. *Experiences of child-free PK–16 educators: Bias, perspectives, and assumptions* içinde (s. 167–198). IGI Global Scientific Publishing. doi: 10.4018/979-8-3693-2790-6.ch009
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2–8.
- Chambers, J. (2017). *The professional identity of teacher educators in higher education: The experience of motherhood*. Nottingham Trent University, United Kingdom.
- Chirkov, V. I., ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006
- Cohn, M. M. (1987). *Teachers' perspectives on the problems of their profession: Implications for policymakers and practitioners*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document No. ED286828)
- Connell, R. W. (1998). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Corcoran, T. B. (1988). *Working in urban schools*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Coşkun, H. ve Tekdemir, G. (2020). “Mesih annelik”: Sosyal medyada inşa edilen annelik kimliğinin söylem analizi / “The messiah motherhood”: An analysis of motherhood constructed in social media. *Kadın/Woman 2000*, 21(1), 69–89.
- Cowan, C. P. ve Cowan, P. A. (2003). Normative family transitions, couple relationship quality, and healthy child development. F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* içinde (3. Baskı, s. 423–443). New York: Guilford Press.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul–aile dayanışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 38–47.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 85–98.
- Çetin Gündüz, H., Tarhan, S. ve Kılıç, Z. (2015). Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimlerine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 21–33.
- Çoban, G. S. (2021). *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizil Yetenekler*. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111–118.
- Çolak, İ., ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33–71. doi: 10.14527/kuey.2017.002
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. doi: 10.14507/epaa.v8n1.2000
- Davies, J. (2015). A phenomenological exploration into the lived experience of childfree women aged 45–55. Yayınlanmamış doktora tezi. Middlesex University.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4–13.

- deCharms, C. R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press
- deCharms, R. (1982). Values and the acquisition of personal causation. B. Simon (Ed.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* içinde (s. 55–64). London: Routledge & Kegan Paul.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. doi: 10.1037/h0030644
- Deci, E. L. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 81-85.
- Deci, E. L. ve Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet ve U. Müller (Ed.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* içinde (s. 19–46). Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. ve Ryan, R. M. (2017). İş örgütlerinde öz belirleme teorisi: Bir bilimin durumu. *Örgütsel psikoloji ve örgütsel davranışın yıllık incelemesi* içinde (Cilt 4, s. 19-43).
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 23–40). New York, NY: Oxford University Press.

- Delbaere, I., De Vos, M., Somers, S., Condorelli, M., Pening, D., Bogaerts, A., ... Mertes, H. (2024). "Do I want children later in life?" Reproductive intentions of 1700 adolescents. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 29(3), 85–92.
- Delhi, K. ve Fumia, D. (2002). *Teachers' informal learning, identity and contemporary education 'reform'* (NALL Working Paper No. 56-2002). New Approaches to Lifelong Learning. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/56KariDelhi.pdf> (Erişim Tarihi: 25.05.2025).
- Demir, C. G., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73–87.
- Demir, S. B., & Almalı, H. (2020). Öğretmenler ne yapıyor ki!: Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin itibar üzerinde etkili olan faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1–17. doi:10.17556/erziefd.448632
- Doğan, Ö. ve Bayrak, C. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 901–922. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-487223
- Drafke, M. W., & Kossen, S. (1997). *The human side of organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Durmuş, E. (2025). Modern zamanın kaygıları ve kolaylıkları arasında ebeveyn olmak. *TRT Akademi*, 10(24), 830–839.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.
- Erduran Tekin, Ö. (2023). Öğretmenin öğrenci başarısındaki rolü üzerine bir inceleme. A. Demirtaş (Ed.), *Sosyal bilimlerde güncel tartışmalar 11* içinde (s. 1017–1028). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

- Ergünay, O. ve Adigüzel, O. (2022). The changes in teacher visions: A multiple case study of three beginning teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 37(2).
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(3), 1–15.
- Esmer, Y. ve Özdaşlı, K. (2023). Sosyal bilimlerde araştırma etiği: İlkeler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 395–410. doi: 10.5281/zenodo.7904329
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796 doi: 10.1177/0011392113479316
- Evsile, M. (2019). TBMM zabıtlarına göre Cumhuriyet döneminde eğitim hizmetleri (1923–1950). *History Studies*, 11(2), 621–654. doi: 10.9737/hist.2019.733
- Fereday, J. ve Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. doi: 10.1177/160940690600500107
- Filak, V. F. ve Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher–course evaluations. *Educational Psychology*, 23(3), 235–247.
- Filiz, S. ve Gözelyurt, K. (2017). Meslek liseleri öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 239–264.
- Finlay, L. (2009). Ambiguous encounters: A relational approach to phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), 1–17.
- Flexner, A. (1915). *Is social work a profession?* Washington, DC: American Association of Schools of Professional Work. doi: 10.1177/104973150101100202

- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.
- Furman Shaharabani, Y. ve Yarden, A. (2019). Experienced biology teachers' questions as a tool for understanding their thinking about the connections between theory and practice. *International Journal of STEM Education*, 6(21), 1–13. doi: 10.1186/s40594-019-0174-3
- Gagné, M. Ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. doi: 10.1002/job.322
- Gökçen, C. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48–67.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177–196.
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye 'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. Ankara: Yazar.
- Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D. ve Ames, T. (2020). A framework for graduated teacher autonomy: Linking teacher proficiency with autonomy. *The Educational Forum*, 84(2), 100–113. doi: 10.1080/00131725.2020.1700324
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164–173. doi: 10.1177/1477878509104321
- Grolnick, W. S. ve Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. ve Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143–155. doi: 10.1037/0012-1649.38.1.143

- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735. doi: 10.1348/000709910X499084
- Guerriero, S. (Ed.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education: Revised edition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gümüştas, Z. ve Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180–200. doi: 10.46872/pj.538
- Gürbetoğlu, A. (2015). Tanzimat’tan günümüze Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Dil ve Edebiyat Akademi Dergisi*, 5(13), 75–96.
- Gürçan, N. (2022). Türk iş yaşamında kadın çalışanlara yönelik ayrımcılık üzerine kavramsal bir tartışma: Dikey ayrışma. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 5(1), 133–158. <https://doi.org/10.33708/ktc.1007817>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13–21.
- Hall, R. H. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1), 92–104. doi: 10.2307/2092242
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. ve Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822. doi: 10.1016/j.stueduc.2019.100822
- Harden, R. M. ve Crosby, J. (2000). The good teacher is more than a lecturer: The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347. doi: 10.1080/014215900409429

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heron, A. (2018). Relatedness in the online learning environment.
- Heron, A. B. (2018). *Relatedness in the online learning environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (SERA), New Orleans, LA.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman, B. B. (1993). *The motivation to work*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hobson, A. J., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K. ve Malderez, A. (2015). *Mentoring and coaching for teachers in the further education and skills sector in England: Summary report*. London: Gatsby Charitable Foundation.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hornstra, L., Stroet, K., Rubie-Davies, C. M., van Kuijk, M., Bakx, A., Peetsma, T., & Roede, E. (2023). Teacher expectations and self-determination theory: Considering convergence and divergence of theories. *Educational Psychology Review*, 35, 76. doi: 10.1007/s10648-023-09788-4
- Hoşgörür, T. (2012). A discussion of what makes a good teacher: Opinions of pre-service primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 451–460.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152. doi: 10.1177/0263211X010292004
- Hulsebosch, P. L. (1990). School culture: Mothering and teaching: connections and collaboration. *Kappa Delta Pi Record*, 26(4), 101-105.

- Hung.L.N.Q.(2020). Teachers’ motivation and its influence on quality education: A study at a center for foreign languages in Vietnam. *Can Tho University Journal of Science*, 12(3), 17 – 26. doi: 10.22144/ctu.jen.2020.020
- Hypolito, Á. M. (2004). The teacher as mother: The image and the myth. *Journal of the GTC*, 29(1), 83–92.
- İlerisoy, M. (2023). Nitel bir araştırma yöntemi: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(46), 509–527.
- İlter, İ. (2022). Öğretmen adaylarının “iyi öğretmen” hakkındaki inançları. *Baskent University Journal of Education*, 9(1), 1-13.
- Ingersoll, R. M. ve Collins, G. J. (2018). *The status of teaching as a profession*. University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education (CPRE). <https://www.gse.upenn.edu/system/files/The-status-of-teaching-as-a-profession.pdf> (Erişim Tarihi: 24.05.2024).
- Ingersoll, R. M. ve Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. H. F. Ladd ve E. B. Fiske (Ed.), *Handbook of research in education finance and policy* içinde (s. 389-414). Routledge.
- Isen, A. M. ve Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 297–325. doi: 10.1007/s11031-006-9019-8
- Jaikla, P. ve Piyakun, A. (2025). Teachers’ emotional labor: A systematic review. *Journal of Emotional Labor*, 14(2), 159-178. <https://doi.org/10.5539/jel.v14n2p159>
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jin, L. ve Cortazzi, M. (2016). Engineering the soul: Construction and sacrifice in the teaching profession. In *Professions and metaphors* içinde (s. 130-146). Routledge.

- Johnson, R. R. (2008). Using expectancy theory to explain officer security check activity. *International Journal of Police Science and Management*, 11(3), 274–284.
- Kaartinen, S. (2014). Childless teachers: Perceptions of childlessness and its influence on teachers' work. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Oulu.
- Kanadlı, S., ve Bağçeci, B. (2013). Öğretmenlerin kişilerarası motivasyon şekilleri: Öğrenme İklimi Ölçeğinin Türkçe versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1–12.
- Kaplan, İ. (1999). *Kuruluş döneminde Cumhuriyetin Millî Eğitim ve Beden Eğitimi politikaları*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okulu, öğretmeni ve ailesiyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1–16. doi: 10.9779/pauefd.451853
- Karagözoğlu Kurra, Ö. (2024). Kadın öğretmen kimliği ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında öğretmenlik mesleğine yönelik algılar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakoç, E. (2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların meslek seçimlerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle “öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı”. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 104–110). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelleher, F., Severin, F. O., Afamasaga-Wright, T. ve Sedere, U. M. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Paris: UNESCO.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77–91.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77–98.
- Kirby, D. C. (2016). *The influence of teacher media images on professional teacher identities* (Doctoral dissertation). University College London, London.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. ve Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of educational psychology*, 104(1), 150.
- Kluwer, E. S. (2010). From partnership to parenthood: A review of marital change across the transition to parenthood. *Journal of Family Theory & Review*, 2(2), 105–125. doi: 10.1111/j.1756-2589.2010.00045.x
- Koestner, R. ve Levine, S. L. (2023). Causality orientations theory: SDT's forgotten mini-theory. R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* içinde (s. 124–138). New York, NY: Oxford University Press.
- Koç, M. H. (2018). Veli görüşlerine göre veli-öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli-öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 55–76.
- Koestner, R., & Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure and achievement. *Journal of Personality*, 62(2), 321–346. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00300.x
- Kokucu, S. S. (2023). *Gönüllü çocuksuz kadınların kimlik tasarımlarının projektif testlerle değerlendirilmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Koray, M. (1993). *Çalışma yaşamında kadın gerçekleri*. İzmir: BASİSEN Yayınları.

- Kök, R. (2001). *Bilimsel etik ve bilim insanı üzerine metodolojik bir yaklaşım*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmir.
- Kraft, M. A. ve Lyon, M. A. (2024). The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, and retention over the past half century. *American Educational Research Journal*. doi: 10.3102/00028312241276856
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123–139.
- Kutnick, P. ve Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- LaCoe, C. S. III. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Ladikli, M. F. ve Arslan, H. (2023). Kavramsal ve kuramsal olarak iş doyumunu. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 139–174. doi: 10.36657/ihcd.2023.112
- Ladikli, M. F. ve Arslan, H. (2023). Kavramsal ve kuramsal olarak iş doyumunu. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 139–173. doi: 10.36657/ihcd.2023.112
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49(3), 201–209. doi: 10.1037/a0012760
- Landeros, M. (2011). Defining the “good mother” and the “professional teacher”: Parent–teacher relationships in an affluent school district. *Gender and Education*, 23(3), 247–262. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.491789>
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. University of California Press.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, (30), 73–84. doi: 10.1002/ev.1427
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), 157–189. doi: 10.1016/0030-5073(68)90004-4
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory, 1990. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 3–15). Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9780203082744
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven: Yale University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maarif Teşkilatı Kanunu. (1926). *Resmî Gazete*, Sayı: 338.
- Martela, F. ve Ryan, R. M. (2024). Assessing autonomy, competence, and relatedness briefly: Validating single-item scales for basic psychological need satisfaction. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Martinez Phillips, K. (2024). The feminization of freedom: An analysis of love, happiness and freedom from the perspective of childfree, never-married single women of color. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(12), 3573–3592.
- Mavi, D., ve Yeşil, S. (2021). Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkiler üzerine bir alan araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 33–50. doi: 10.37669/milliegitim.720609
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. doi: 10.1037/h0054346
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. Baskı). Harper & Row.
- Mason, S. L. ve Chik, A. (2020). Age, gender and language teacher identity: Narratives from higher education. *Sexuality & Culture*, 24(4), 1028–1045. doi:10.1007/s12119-020-09749-x

- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1988). *Human motivation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. ve Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McLeod, S. (2007). *Maslow's hierarchy of needs*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51–83.
- Mermutlu, A. ve Taş Çetin, F. (2023). Radikal feminist kuram ve annelik söylemi. *Hafıza*, 5(2), 163–176. doi: 10.56671/hafizadergisi.1364026 (Erişim Tarihi: 24.05.2025).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim Tarihi: 24.05.2025).
- Moore, L. L., Grabsch, D. K. ve Rotter, C. (2010). Using achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning community. *Journal of Leadership Education*, 9(2), 22–34. doi: 10.12806/V9/I2/RF2
- Moya, M., Expósito, F. ve Ruiz, J. (2000). *Close relationships, gender, and career salience*. *Sex Roles*, 42(9-10), 825-846. doi:10.1023/A:1007094232453
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behaviour* (7. Baskı). Pearson Education.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York, NY: Oxford University Press.

- Niemiec, C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. *Handbook of Moral and Character Education*, 161-174.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264018044-en
- OECD. (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing. doi: 10.1787/59d4fbb1-en
- O'Neill, J. (2020). The constrained professionalism of teachers in a neoliberal era. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 1–13. doi: 10.1080/00220620.2020.1721405
- Oruç, N. (2013). Early teacher identity development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5–14.
- Özabacı, N. ve Acat, M. B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 211-236.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25–39. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m
- Özdemir, G., Şahin, S. ve Azrak, A. (2025). Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde öğretmen mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 103–120. doi: 10.55605/ejedus.1709613

- Özden, B. A. (2015). Erken Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği ve öğretmen kimliği. *Kebikeç: İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 40, 1–14.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113–128.
- Özüdoğru, B. (2018). Beyaz feminizm ve öteki kadınlar. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 304–319.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 199-220.
- Parlak, S. ve Tekin, İ. (2020). A phenomenological study on voluntarily childless women. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 40(1), 161–186. doi: 10.26650/SP2019-0034
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). SAGE.
- Pellegrino, E. D. (2002). Professionalism, profession and the virtues of the good physician. *The Mount Sinai Journal of Medicine*, 69(6), 378-384.
- Pillen, M. T. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. [Phd Thesis 1 (Research TU/e / Graduation TU/e), Eindhoven School of Education]. Technische Universiteit Eindhoven. doi: 10.6100/IR758172
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 1–28.
- Porter, L. W. ve Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

- Recepoğlu, S., & Recepoğlu, E. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799–814. doi: 10.16986/HUJE.2019053943
- Rees, L. J. (1998). *Childlessness in a child-centered environment: The experiences of voluntarily childless female teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Brock University, Ontario, Canada.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4. Baskı). Wiley.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7. Baskı). Hoboken, NJ: Wiley.
- Robbins, K. (2025). Performativity, “D”iscourse, and the woman/teacher/mother entanglement. *Experiences of child-free PK–16 educators: Bias, perspectives, and assumptions* içinde (s. 27–44). IGI Global Scientific Publishing.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15. Baskı). Pearson Education.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252. doi: 10.1257/0002828041302244
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation Cilt. 40: Developmental perspectives on motivation* içinde (s. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 2(3-33), 36.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications* içinde (s. 53–73). New York, NY: Springer.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101860). doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Ryan, R. M. ve Deci, E.L. (2019). Brick by Brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(1), 105–115. doi: 10.1037/h0030644
- Ryan, R. M., ve Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. doi: 10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
- Ryan, R. M. ve Moller, A. C. (2017). *Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation*. A. J. Elliot, C. S. Dweck ve D. S. Yeager (Ed.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2. Baskı, s. 216–238). New York: Guilford Press.

- Ryan, R. M. ve Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in sport and health. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107–124.
- Ryan, R. M., ve Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to education. *The Journal of Experimental Education*, 60(1), 49–66. doi: 10.1080/00220973.1991.10806579
- Ryan, S. ve Ochsner, A. (2013). Constructing identities: Being a mother and being a teacher during the experience of starting childcare.
- Saraç Durgun, H. S. ve Kırmızı, Ö. (2011). Eğitim, beklenti kuramı ve güdülenme. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1(1), 171–179.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. D. Brown (Ed.), *Career choice and development* içinde (s. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sayın Güran, Ü. (2021). *Women teachers' perceptions and experiences on gender roles in public and private spheres* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University.
- Schüler, J., Sheldon, K. M., Prentice, M. ve Halusic, M. (2016). Do some people need autonomy more than others? Implicit dispositions toward autonomy moderate the effects of felt autonomy on well-being. *Journal of Personality*, 84(1), 5–20. doi: 10.1111/jopy.12133
- Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4. Baskı). Pearson Higher Ed.
- Schwartz, L. S. (2022). Teacher identity and ethical responsibility: An exploration through literary representations.
- Selvitopu, A. ve Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23–42. doi: 10.35675/befdergi.426989

- Sims, S. (2020). Modelling the relationships between teacher working conditions, job satisfaction and workplace mobility. *British Educational Research Journal*, 46(2), 301–320. doi: 10.1002/berj.3578
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0 (Original work published 2014)
- Sever, M. (2015). Kadınlık, annelik, gönüllü çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı annelik mi? Tina Miller'dan Annelik duygusu: Mitler ve deneyimler ve Corinne Maier'den *No Kid* üzerinden bir karşılaştırmalı okuma çalışması. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 7(2), 72–84.
- Sheldon, K. M. ve Kasser, T. (2005). Doing one's duty: Chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(1), 97–115. <https://doi.org/10.1002/per.535>
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. ve Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380–1393. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1380
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, A., Brown, L. ve Carter, J. (2024). Fairness and intrinsic motivation: The role of perceived equity in self-determined behavior. *Contemporary Educational Psychology*, 79, 102204.
- Smith, J. A., Flowers, P. ve Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.

- Soini, T., Pyh  lt  , K. ve Pietarinen, J. (2010). Pedagojik refah:   ğretmenlerin   alışmalarında   ğrenmeyi ve refahı yansıtmak. *  ğretmenler ve   ğretim*, 16(6), 735–751. doi: 10.1080/13540602.2010.517690
- S  nmez, V. (Ed.). (2003). *  ğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık.
- Souza, A. R. ve Melo, J. C. (2019). Educadora ou tia: Os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. *Revista Inter Ação*, 43(3), 697–709. doi: 10.5216/ia.v43i3.48977
- Stelmach, B. (2004). The essential conversation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 207–208
- Strike, K. A. (1990). The ethics of teaching. J. I. Goodlad, R. Soder ve K. A. Sirotnik (Ed.), *The moral dimensions of teaching* içinde (s. 195–212). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
-   ahin, D. D. É. (2013).   ğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142–167.
-   ahin, F. ve Akgöz, E. E. (2023). Eğitimde   ğretmen niteliği ve başarı ilişkisi: Bir meta-analiz   alışması. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(3), 201–220.
- Şahinoğlu, A. ve Bebek, G. (2018). Araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıları: Nitel bir   alışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 47–58.
-   ener, E. ve Kındap Tepe, Y. (2023). Kendini belirleme kuramı perspektifiyle ebeveynlik: Psikolojik kontrol ve özerkliği destekleme uygulamaları kapsamında bir gözden geçirme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 11(29), 450–469. doi: 10.7816/nesne-11-29-07
-   eng  z, M. (2022). Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerar  sisi Modeli’nin bütünleşik bir süreç olarak yeniden yorumlanması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 164–173. doi: 10.51725/etad.977931

- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Ed.), *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset içinde* (s. 30). İstanbul: TÜSİAD.
- Tanış, B. C. (2024). *Öğretmen özerkliği hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Tasman, D. R. ve Aydoğmuş, M. E. (2022). İlişki kalitesinde temel psikolojik ihtiyaçların önemi: Öz belirleme kuramı ve temel ilişki türleri temelinde bir derleme. *Nesne Dergisi*, 10(24), 294-315.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1926). 22/3/1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanun (Resmî Gazete: 3 Nisan 1926, Sayı 338). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). *Resmî Gazete*, Sayı: 63.
- Thomson, R., ve Kehily, M. J. (2011). Troubling reflexivity: The identity flows of teachers becoming mothers. *Gender and Education*, 23(3), 233–245. doi: 10.1080/09540253.2010.490205
- Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. H. Özer (Ed.), *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (s. 83–103). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. https://www.ders.es/orgutsel_davranis/tayfun_topaloglu_motivasyonda_kapsam_kuramlari.pdf (Erişim Tarihi: 24.05.2025).
- Topçu, D. ve Pekince, H. (2025). Kadın akademisyenlerin ebeveynlik algısı ve akademik kariyerleri üzerine nitel bir araştırma: Fırat Üniversitesi örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2025(Aile Özel Sayısı), 153–185.
- Toropova, A., Myrberg, E. Ve Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. doi:10.1080/00131911.2019.1705247

- Tosi, H. L., Rizzo, J. R., ve Carroll, S. J. (1990). *Managing organizational behavior*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R. ve Rocamora, P. (2019). The dark side of the self-determination theory and its influence on the emotional and cognitive processes of students in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4444.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Turgut, S. (2023). Cumhuriyet modernleşmesinin taşıyıcısı olarak mefkûreci öğretmen. *İnsan ve Toplum*, 13(1), 126–158. doi: 10.12658/M0677
- Tümekaya, S. ve Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 267–282.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7–14.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15–23.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (Erişim Tarihi: 24.05.2025).

- UNESCO, & Education International. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards> (Erişim Tarihi: 24.05.2025).
- UNESCO. (2023, 8 Kasım). *Gender equality in and through the teaching profession*. <https://www.unesco.org/en/articles/gender-equality-and-through-teaching-profession> (Erişim Tarihi: 24.05.2025).
- Uğurlu, Z., ve Qahramanova, K. (2016). Azerbaycan ve Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637–658. doi: 10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194946
- Uyguç, L. (2003). *Çalışan kadın ve annelik: Çalışma yaşamı ve özel yaşamın uzlaştırılması*. Ankara: Işık Ofset.
- Uygur, M. ve Kanadlı, S. (2020). İyi sınıf öğretmeni özelliklerine yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri: bir temel nitel çalışma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-39.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4–15.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(2), 111-130. doi: 10.19126/suje.379040
- Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 148–170.
- Vaismoradi, M., Bondas, T. ve Turunen, H. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. doi: 10.1111/nhs.12048
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. ve Lens, W. (2010). *Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale*. *Journal of*

- Occupational and Organizational Psychology, 83(4), 981–1002.
doi:10.1348/096317909X481382
- Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. ve Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. T. C. Urdan ve S. A. Karabenick (Ed.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Cilt 16A, s. 105–166). Emerald.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143 (Original work published 1984)
- Verloop, N. (1995). De leraar [The teacher]. N. Verloop ve J. Lowyck (Ed.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* içinde (s. 109–150). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahlgren, B. ve Aarkrog, V. (2021). Bridging the gap between research-based knowledge and practice: How teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 1–20.
- West, C. ve Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. doi: 10.1037/h0040934
- Winslade, J., Crocket, K., Monk, G. ve Drewery, W. (2000). The storying of professional development. G. McAuliffe ve K. Eriksen (Ed.), *Constructing counselor education*
https://www.researchgate.net/publication/268925983_The_Storying_of_Professional_Development (Erişim Tarihi: 24.05.2025).
- Wooten, S. C. (2011). *Whispers in the halls: Exploring the mother/teacher in Madeleine Grumet's Bitter milk: Women and teaching. Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3). doi:10.63997/jct.v27i3.65
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.
- Worth, J., ve Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?* National Foundation for Educational Research.
- Wouters, C. (1989). The sociology of emotions and flight attendants: Hochschild's *The managed heart*. *Theory, Culture & Society*, 6(2), 95–123.
- Xiang, X., Wei, Y., Lei, Y., Zhang, Y., ve Liu, X. (2024). Impact of psychological empowerment on job satisfaction among preschool teachers: Mediating role of professional identity. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1175. doi: 10.1057/s41599-024-03706-x
- Yalın Uçar, M. (2011). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2647–2664.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).

- Yılmaz, S. (2015). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadın öğretmen kimliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yüceldi, A. ve Taş, H. (2023). Öğretmenlikte pratik bilgeliğin rolü: Kuramsal bir inceleme. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 107-119.
- Zee, M. ve Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.005
- Zeynel, E. (2014). Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zeynel, E. ve Çarıkçı, H. (2017). Akademisyenlerin Mesleki Motivasyon Algı Düzeyini Ölçmeye Yönelik Bir Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148. doi: 10.18037/ausbd.417286
- Zeynel, E. ve İlker, H. Ç. (2015). Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 67-90.
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y. ve Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272-286. doi: 10.1002/pits.23050

EKLER

EK 1. Etik Onay Formu



Sayı : E-65836846-044-341688
Konu : Etik Onayı

31.12.2024

Sayın Aylin ALTINTOPUZ

İlgi : 23.12.2024 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazınız ile "Ebeveynlik Deneyimi Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Öz Belirleme Kuramı Ekseninde Değerlendirilmesi" isimli çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme sorularına Etik Kurul onayı talep edilmektedir.

Adı geçen ve ekte yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, Üniversitemiz Etik Kurulunca incelenerek etik tanım, değer ve ilkelere aykırı bir düzenleme tespit edilmediği, önerilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularının etik kurallara uygun olduğu ve etik onayının verildiği ifade edilmiştir.

Konuya ilişkin bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Onaylı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:
8C2822FC-207D-41B7-B3E8-30CF3382D4DA
Adres: Örnektepe Mah. İmrakur Cad. No: 88/2 Beyoğlu/İstanbul

Belge Doğrulama Adresi:
<https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-ticaret-universitesi-ebys>
Ayrıntılı Bilgi İçin: Bahadır ÖZ
Büro Personeli
Telefon No:



EK 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi... Melike... İleraoğlu... danışmanlığında İstanbul Ticaret Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enst. Fakültesi Enstitüsü... Uygulamalı Psikoloji...

Lisans Yüksek Lisans Doktora programı öğrencisi (Adı-Soyadı) Aylin ALTINTOPRAZ... tarafından
yürütülen Ebeveynlik Deneyimi Olmayan Öğretmenlerin Mesleki... isimli bir tez
makale çalışmasıdır. Motivasyonların Ölçülmesi Kuramı Eklenmiş

Çalışmanın amacı, ebeveynlik deneyimi olmayan öğretmenlerin... arasındaki ilişkinin incelenmesidir.
olmamakla mesleki motivasyon ilişkisinin ölçülmesi kuramı yönünden
Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma sırasında sizden alınan

bilgiler grup halinde değerlendirileceğinden, sizden kimlik belirleyici bilgiler istenmeyecektir. Cevaplarınız
gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Bu anlamda, araştırma
sonuçlarından sağlıklı bilgiler edinilebilmesi için soruların samimi bir şekilde doldurulması ve soruların boş
bırakılmaması oldukça önemlidir. Bu çalışma genel olarak kişisel rahatsızlık teşkil edecek soruları
içermemektedir. Ancak araştırma sırasında herhangi bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz, katılımınızı
sonlandırabilirsiniz. Çalışma sırasında sizden istenilen, çalışmada yer alan maddeleri ve/veya soruları boş
bırakmamaya özen göstererek samimi bir şekilde doldurmanızdır. Çalışmaya katılım yaklaşık 45... dakika
sürecektir. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için (Adı-Soyadı) Aylin ALTINTOPRAZ...
(E-posta) aylin.altintopr@itup.edu.tr... ulaşabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman katılımımı sonlandırabileceğimi
biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanımını kabul ediyorum.

Evet () Hayır ()

Araştırmacının Adı Soyadı

Aylin ALTINTOPRAZ

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR

Kurul Tarihi: 27.12.2024

Kurul Karar No: 12-19

EK 3. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Yaşınız*
18-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55-64 () 65 ve üstü ()
2. Cinsiyetiniz?
Kadın () Erkek ()
3. Medeni Durumunuz?
Bekar () Evli () Dul () Diğer ()
4. Eğitim Durumunuz?
() Lise ve altı
() Önlisans
() Lisans
() Yüksek Lisans
() Doktora
5. Çocuğunuz var mı?
Evet () Hayır ()
6. Evet ise kaç tane?
Bir () İki () Üç () Dört () Beş () Daha fazla ()
7. Çocuklarınız dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz biri var mı?
Evet () Hayır ()
8. Şu anda çalıştığınız düzenli bir işiniz var mı?
Evet () Hayır ()
9. Kaç yıldır çalışmaktasınız?
1 yıldan az () 1-5 yıl arası () 5-10 yıl arası () 11 yıl ve üzeri ()
10. Çalışma şekliniz nedir?
Tamamen yüz yüze çalışmaktayım () Tamamen çevrimiçi çalışmaktayım ()
Bazen yüz yüze bazen çevrimiçi çalışmaktayım (Hibrit çalışma modeli) ()
11. Hangi çalışma düzenini tercih ederdiniz?
Tamamen yüz yüze çalışmak () Tamamen çevrimiçi çalışmak ()
Bazen yüz yüze bazen çevrimiçi çalışmak (Hibrit çalışma modeli) ()
12. Günde kaç saat çalışmaktasınız?
1-4 saat () 4-6 saat () 6-8 saat () 8-10 saat () 10 saat ve üzeri ()
13. Hangi sektörde çalışmaktasınız?
Özel sektör () Kamu sektörü () Diğer () :
14. Aylık geliriniz nedir?
1 – 17.002 TL () 17.003-35.000 TL () 35.001-50.000 TL () More than 50.001 TL ()

**18 yaşından küçük olan katılımcılara anket vb. uygulamak istiyorsanız; "Veli Onam Formunu" çalışmanıza eklemeniz gerekmektedir.*

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 27.12.2024
Kurul Kararı No: 12-19

Ebeveynlik Deneyimi Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Öz Belirleme Kuramı Ekseninde Değerlendirilmesi

Nitel Araştırma

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Size göre ideal bir öğretmeni tanımlayan özellikler nelerdir?
2. Kendi öğrencilik hayatınızı düşündüğünüzde üzerinizde en fazla etkiyi bırakan öğretmen ya da öğretmenlerinizin en belirgin özellikleri nelerdi?
3. Öğretmenliğe aktif olarak başlamadan önceki mesleki motivasyonunuzla şu anki motivasyon düzeyinizi karşılaştırdığınızda ne gibi değişiklikler, dönüşümler yaşadığınızdan söz edebilir misiniz?
4. Toplumsal kalıp yargılar düşünüldüğünde ebeveynlik deneyiminizin olmamasının mesleğinizle olan ilişkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Teorik donanımınız ve mesleki pratiğiniz arasındaki dengeyi sağlamaya çalışırken ebeveynlik deneyiminizin olmamasının sağladığı avantaj ya da dezavantajlardan bahsedebilir misiniz?
6. Mesleki pratiğinizde; gerek eğitim gerekse öğretim süreçlerini yürütürken kendinizi ne kadar özgür/özzerk hissediyorsunuz? Ebeveynlik deneyiminizin bulunmaması ile ilgili karşılaştığınız hangi tavır ve tutumlar bu duygunuz üzerinde etkili oluyor?
7. Ebeveynlik deneyiminizin olmaması öğrencilerinizle olan ilişkilerinize ve empati düzeyinize sizce nasıl yansımaktadır?
8. Ebeveynlik deneyimine sahip olmamak velilerinizle olan etkileşiminizi sizce nasıl etkilemektedir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
9. Ebeveynlik deneyiminizin olmaması özellikle mesleki paylaşımlarınızda ebeveyn olan meslektaşlarınız ve idarecilerinizle olan etkileşiminize sizce nasıl yansımaktadır?
10. Bir öğretmen olarak kendinizi en yetkin hissettiğiniz zamanlar hangileri? Bu yöndeki birkaç deneyiminizi paylaşabilir misiniz?
11. Ebeveynlik deneyiminizin olmaması az önce paylaştığınız yetkinlik/yeterlilik duygusunu ne ölçüde etkiliyor?
12. Mesleki yaşantılarınız gelecekte ebeveyn olma ve/veya olmama motivasyonunuzu ve kararlarınızı sizce şekillendiriyor mu? Bu konuda neler düşündüğünüzü paylaşabilir misiniz?
13. Meslek hayatınız boyunca **öğrencilerinizle** iletişiminizi düşünerek size bir öğretmen olarak iyi hissettiren ve öğrencinize de iyi gelen bir anınızı paylaşabilir misiniz?

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Karar Tarihi: 27.12.2024
Karar No: 12-19

14. Mesleki hayatınız boyunca **velilerinizle** iletişiminizi düşünerek size bir öğretmen olarak iyi hissettiren ve velilerinize de iyi gelen bir anınızı paylaşabilir misiniz?
15. Toparlayacak olursak, genel olarak bu zamana kadar deneyimlediklerinizden ve de ebeveynlik deneyiminizin olmaması noktasından hareketle mesleki motivasyonunuzu on üzerinden kaç puanla değerlendirirdiniz? Yaptığınız bu değerlendirme ne olsaydı daha farklı şekillendirebilirdi?

Teşekkürler

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Karar Tarihi: 27.12.2024
Karar Karar No: 12-19