



Öğretmenlerin meslekten ayrılması: neden mesleği bırakıyorlar? *

Özge Gökten Bayrak ¹, Ahmet Ok ²

Öz

Öğretmenlik mesleği birçok toplumda saygın, hatta “kutsal” bir meslek olarak görülse de, son derece talepkâr ve zorlayıcı olduğu da inkâr edilemez. Öğretmenlik mesleğinin getirdiği zorluklar, dünya genelinde önemli sayıda öğretmenin ya meslekten ayrılmasına ya da ayrılmayı düşünmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin meslekten ayrılması, emeklilik yaşına ulaşmadan, ancak en az bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra meslekten ayrılmalarını ifade eder. Bu olgunun finansal maliyetler, insan kaynaklarıyla ilgili zorluklar ve öğrenme-öğretim süreçlerinde aksaklıklar gibi derin etkileri olduğu göz önüne alındığında, bu olgunun kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, meslekten ayrılan öğretmenler ile hâlen görevde olan öğretmenlerin, meslekten ayrılma nedenlerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin meslekten ayrılma zamanlaması ve meslekten ayrılanların kariyer yolculukları da araştırılmıştır. Olgubilim araştırma deseni ile tasarlanan çalışmada, kartopu ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilen 27 meslekten ayrılmış öğretmen ve 15 hâlen görev yapmakta olan öğretmen yer almıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerine ilişkin üç ana tema belirlenmiştir: (a) hizmet öncesi eğitim, (b) meslek hayatı deneyimleri ve (c) mesleki tatminsizlik ve alternatif fırsatlar. Meslekten ayrılmanın başlıca tetikleyicileri arasında hizmet öncesi eğitimin kalitesi, rehberlik eksikliği, yöneticiler ve meslektaşlarla ilişkiler, aşırı iş yükü, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü, düşük maaşlar ve emeğinin karşılığını alamama ile alternatif iş fırsatları yer almaktadır. Bulgular ayrıca, meslekten ayrılmanın en çok öğretmenliğin ilk üç yılında görüldüğünü ve emekliliğe yaklaştıkça giderek azaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, meslekten ayrılan öğretmenlerin çoğunlukla eğitim sektörü içinde veya dışında farklı kariyerlere yöneldiği, bazılarının ise tamamen iş gücünden çekildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlerin meslekten ayrılması
Meslekten ayrılan öğretmenler
Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri
Öğretmenlerin meslekten ayrılma zamanlaması
Olgubilim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.05.2024
Kabul Tarihi: 28.04.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 31.01.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2504

* Bu makale Özge Gökten Bayrak'ın Ahmet Ok danışmanlığında yürüttüğü "Teacher attrition: Why do teachers leave?" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, goktenozge1@gmail.com

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Emekli, Ankara, as@metu.edu.tr

Giriş

Sanayi çağında öğretmenlik mesleği, “güvenli ve ömür boyu süren” bir kariyer yolu olarak görülmekteydi (Dwyer ve Wyn, 2001) ve öğretmenlerin emekliliğe kadar mesleklerinde kalmaları beklenmekteydi. Ancak, son yıllarda artan stres ve yetersiz ücretlendirme nedeniyle öğretmenlik algısı önemli ölçüde değişmiş ve öğretmenlik, diğer bakım odaklı mesleklerle benzer şekilde yoğun “duygusal emek” gerektiren bir meslek hâline gelmiştir (Johnson vd., 2005). Bu durum, birçok öğretmenin gönüllü olarak öğretmenliği bırakmasına ve çok daha fazlasının meslekten ayrılmayı düşünmesine neden olmaktadır (Grissmer ve Kirby, 1987; Harmsen vd., 2018).

Öğretmenlerin meslekten ayrılması – öğretmenlerin bir okulda en az bir yıl çalıştıktan sonra, ancak emeklilik yaşına ulaşmadan gönüllü olarak mesleği bırakmaları süreci (Kelchtermans, 2017) – son on yıllarda küresel ölçekte artış göstermesiyle birlikte ciddi bir endişe kaynağı hâline gelmiştir (Den Brok vd., 2017; Ingersoll, 2001). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlerin neredeyse %50’si (Ingersoll, 2003) ve Belçika ile Avustralya’da yaklaşık %25’i öğretmenliği ilk beş yıl içinde bırakmaktadır (Australian Government Productivity Commission, 2012, aktaran Harmsen vd., 2018). Ayrıca, yakın dönemde yaşanan COVID-19 pandemisi, öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerini artırmış ve mesleki tatmini azaltarak küresel meslekten ayrılma oranlarını daha da yükseltmiştir (Bastian ve Fuller, 2023; Koerber vd., 2023). Küresel araştırmalar, ABD’de öğretmenlerin %90’ının kariyerlerinin bir noktasında tükenmişlik yaşadığını (National Education Association [NEA], 2022a) ve yalnızca 2021-2022 yılları arasında yaklaşık 600.000 öğretmenin meslekten ayrıldığını ortaya koymuştur (NEA, 2022b).

Dünya genelinde öğretmenlerin meslekten ayrılma oranlarına ilişkin veriler iyi belgelenmiş olsa da, Türkiye’de öğretmenlerin meslekten ayrılma düzeyinin ne olduğuna dair bilgi büyük ölçüde eksiktir, çünkü resmi ulusal veriler sınırlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), devlet okullarından emeklilik, istifa ve ölüm ya da kariyer değişikliği gibi çeşitli nedenlerle ayrılan öğretmenlerin sayısını yayınlamaktadır. Resmî verilere göre, 2020 yılında 1.632, 2021 yılında 2.030, 2022 yılında 1.654 ve 2023 yılında 2.772 öğretmen emeklilik dışındaki nedenlerle devlet okullarından ayrılmıştır (MEB, 2021, 2022, 2023, 2024). Ancak bu veriler yalnızca devlet okullarındaki öğretmenleri kapsamaktadır; özel okul öğretmenleri veya sözleşmeli öğretmenler bu istatistiklere dâhil edilmediğinden, Türkiye’de öğretmenlerin meslekten ayrılma düzeyini tam olarak belirlemek zordur. Bununla birlikte, kapsamlı ulusal verilerin eksikliğine rağmen, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki tatminsizliği yaygın olarak kabul edilmektedir. Ülke çapında yapılan bir araştırma, öğretmenlerin %70’inin daha iyi maaşlı bir alternatif iş bulmaları hâlinde öğretmenliği bırakmayı düşüneceklerini ortaya koymuştur (Eğitim-Sen, 2018). Bu durum, öğretmenlerin meslekten ayrılmasının Türkiye’de de en az diğer ülkelerde olduğu kadar artan bir risk olduğunu göstermektedir. Merrow’un (1999) yaptığı benzetmede açıkça ifade edildiği gibi: “Havuzdaki su sürekli eksiliyor çünkü sızıntıya kimse dikkat etmiyor.” Bu nedenle, yalnızca ulusal verilerin eksikliği nedeniyle bu durumun Türkiye açısından bir endişe kaynağı olmadığını varsaymak hata olur. Eğitim fakülteleri Türkiye’de düzenli olarak yeni öğretmenler yetiştiriyor olsa da, birçok bölgede devam eden öğretmen açığı ve deneyimli öğretmenlerin meslekten ayrılması, özellikle dezavantajlı okullarda eğitim kalitesini, okul istikrarını, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Ronfeldt vd., 2013).

Öğretmenlerin meslekten ayrılması, finansal maliyetlerin yanı sıra okulda ve genel olarak öğrenme süreçlerinde yaşanan aksaklıklar gibi ciddi sonuçlar doğurmaktadır. ABD’de yapılan tahminlere göre, emeklilik öncesinde gönüllü olarak meslekten ayrılan her öğretmenin yerine yeni bir öğretmen bulmak için yaklaşık 20.000 dolar harcanmaktadır (Carver-Thomas ve Darling-Hammond, 2019). Bunun ötesinde, öğretmenlerin meslekten ayrılması kaçınılmaz olarak insan kaynağı kaybına neden olmaktadır; çünkü hizmet öncesi eğitim ve meslek içi eğitim sırasında öğretmenler için ayrılan zaman ve kaynaklar, öğretmenler mesleği bıraktığında israf olmaktadır (Manuel, 2003). Ayrıca, öğretmenlerin meslekten ayrılmasının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sekteye uğrattığı açıktır (Ingersoll ve Smith, 2003; Kini ve Podolsky, 2016); öğrenciler “deneyimsiz ve etkisiz öğretmenler tarafından eğitilme” olasılığıyla karşı karşıya kalmaktadır (Miller ve Chait, 2008, s. 10). Bu durum, özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde daha yaygındır (Ronfeldt vd., 2013). Bunun yanı sıra, yüksek öğretmen sirkülasyon oranları öğretmenler arasındaki iş birliğini zayıflatmakta (Guinn, 2004), okulun istikrarını (Ronfeldt vd., 2013) ve okul kültürünü (Kelchtermans, 2017) olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin meslekten ayrılmasını açıklayan çeşitli kuramsal çerçeveler ve modeller, bu süreci etkileyen çok yönlü faktörlere dair değerli içgörüler sunmaktadır. Örneğin, Chapman'ın (1983) modeli, "sosyal öğrenme teorisi" ve Krumboltz'un (1979) "kariyer karar verme teorisine" dayanarak, öğretmenlerin meslekte kalma ya da meslekten ayrılma kararlarını etkileyen faktörleri belirlemiştir. Bu model, öğretmenlerin kararlarını hizmet öncesi eğitim, ilk öğretmenlik deneyimleri ve mesleki uyum gibi değişkenlerle açıklamaktadır. Clandinin ve diğerleri (2015) ise öğretmenlerin meslekten ayrılmasına neden olan faktörleri bireysel ve bağlamsal olmak üzere iki temel boyutta ele almıştır. Bireysel faktörler, tükenmişlik, dayanıklılık ve demografik özellikleri içerirken, bağlamsal faktörler, maaş, mesleki gelişim olanakları ve meslektaşlar arasındaki iş birliği gibi unsurları kapsamaktadır. Glazer (2018) ile Vagi ve Pivovarov (2016), önceki araştırmaları kuramsal yaklaşımlara göre sınıflandırarak öğretmenlerin meslekten ayrılmasını üç farklı perspektiften ele almıştır: örgütsel teoriler, eğitimciler ile çalışma ortamları arasındaki uyuma odaklanırken; rasyonel tercih teorileri, bireysel karar alma süreçlerini vurgulamakta; öz-yeterlik teorileri ise öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının önemine dikkat çekmektedir. Mason ve Poyatos Matas (2015), öğretmenlerin meslekten ayrılma sürecini daha kapsamlı bir kuramsal çerçevede ele almanın gerekliliğini savunmuş ve "insan sermayesi, sosyal sermaye, yapısal sermaye ve olumlu psikolojik sermaye teorilerini" bir araya getiren yeni bir model geliştirmiştir (s. 58).

Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerini inceleyen mevcut araştırmalar, genellikle bireysel faktörler (örn. öğretmenliğe yönelik ilk motivasyon, öz-yeterlik inançları, hizmet öncesi eğitim geçmişi) ve bağlamsal faktörler (örn. okul ortamı, liderlik ve destek, mali teşvikler, örgüt kültürü) olmak üzere iki temel kategoriye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, çalışmalar hizmet öncesi eğitimin kritik rolünü vurgulamaktadır (Ingersoll vd., 2014). Özellikle, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin etkinliği, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretim yöntemleri ve pedagojik bilgiye yönelik derslerin mevcudiyeti ve kalitesi, öğretmenliğe giriş yolu (eğitim fakültesinden mezun olarak veya alternatif sertifikasyon programları aracılığıyla) gibi unsurlar, öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Carver-Thomas ve Darling-Hammond, 2019).

Mevcut araştırmaların vurguladığı bir diğer önemli unsur, öğretmenlik deneyiminin niteliği, özellikle de öğretmenlik kariyerinin ilk birkaç yılı boyunca edinilen deneyimlerdir. Birçok çalışma, öğretmenlerin meslektaşlarından ve yöneticilerden yeterli destek ve rehberlik alamamalarının meslekten ayrılma sürecinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir (örn. Brown, 2001; Freedman ve Appleman, 2009; Zhang ve Zeller, 2016). Ayrıca, sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar ve düşük öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Lindqvist ve Nordänger, 2016; Mason, 2017).

Bunun yanı sıra, mevcut araştırmalar çalışma koşullarının öğretmenlerin meslekten ayrılmasındaki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Olumsuz örgüt kültürü, diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile yaşanan gergin ilişkiler (Grayson ve Alvarez, 2008), yetersiz maaşlar (örn. Hahs-Vaughn ve Scherff, 2008; Johnson ve Kardos, 2008; Solomonson vd., 2018) ve aşırı iş yükü (örn. Schaefer vd., 2012; Solomonson vd., 2018; Welch vd., 2017) gibi faktörler, öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri arasında önemli yer tutmaktadır. Bunlara ek olarak, toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı ve mesleğin genel statüsü de öğretmenlerin meslekten ayrılma sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (örn. Schleicher, 2019a; Welch vd., 2017). Ayrıca, alternatif kariyer seçeneklerinin bulunması, öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarını etkileyen bir diğer faktör olarak belirlenmiştir (With, 2017).

Demografik faktörler açısından, önceki çalışmalar cinsiyet (örn. Borman ve Maritza Dowling, 2008; Guarino vd., 2006; Wushishi ve Baba, 2016) ve medeni durum (örn. Borman ve Maritza Dowling, 2008; Schaefer vd., 2012) ile ilgili karma bulgular ortaya koymaktadır. Ancak, genel olarak genç öğretmenlerin, daha yaşlı meslektaşlarına kıyasla mesleği bırakma olasılığının daha yüksek olduğu öne sürülmektedir (Ingersoll, 2001). Ayrıca, düşük öz-yeterlik inançlarına ve sınırlı mesleki özgüvene sahip öğretmenlerin, mesleki zorluklarla başa çıkmada daha fazla zorlandıkları ve bu nedenle meslekten ayrılma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Mason, 2017).

Öğretmenlerin meslekten ayrılma zamanlamasına ilişkin olarak, alanyazında öğretmenlerin çoğunun mesleklerinin ilk beş yılı içinde meslekten ayrıldığı tutarlılıkla vurgulanmaktadır. Birçok çalışma, meslekten ayrılma oranlarının kariyerin ilk yıllarında en yüksek seviyeye ulaştığını, zaman ilerledikçe azaldığını ve emekliliğe yaklaştıkça tekrar arttığını öne sürmektedir (örn. Glazer, 2018; Hancock ve Scherff, 2010; Solomonson vd., 2018). Huberman (1989), öğretmenlerin mesleki yaşamlarının incelenerek mesleki deneyimleri hakkında önemli bilgiler elde edilebileceğini ileri sürmüştür. Huberman'ın (1989) Öğretmenlerin Mesleki Yaşam Döngüleri çerçevesi, öğretmenlerin meslekten ayrılma süreçleriyle ilgili olarak öğretmenler, araştırmacılar, yöneticiler ve politika yapıcılar için değerli veriler sunmaktadır. Huberman (1989), öğretmenlerin kariyerleri boyunca "başlangıç/keşif", "istikrar", "deneyimcilik/yeniden değerlendirme", "sükûnet/muhafazakârlık" ve "uzaklaşma" gibi çeşitli evrelerden geçebileceğini belirtmiştir. Bu evrelerin genellikle öğretmenler tarafından deneyimlendiği, ancak farklı öğretmenlerin bu evreleri farklı zamanlarda yaşayabileceği veya bazı evreleri hiç deneyimlemeyebileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, Huberman'ın (1989) çerçevesi, öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarını anlamada önemli içgörüler sunmaktadır. Bu kritik dönemlerin Huberman'ın (1989) modeli çerçevesinde incelenmesi, öğretmenlerin meslekten ayrılmasını azaltmaya yönelik hedefe yönelik müdahalelerin ve destek mekanizmalarının geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

Meslekten ayrılan öğretmenlerin olası kariyer yollarına ilişkin olarak, bu gruba yönelik yapılan çalışmalar sınırlı olsa da mevcut bulgular çeşitli kariyer yollarına yöneldiklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler eğitim sektörü içinde çalışmaya devam etmeyi tercih ederken (örn. kütüphaneci, üniversite öğretim görevlisi), bazıları eğitim dışı sektörlerle yönelmektedir (örn. yönetici, satış, hizmet sektörü) (Mawhinney ve Rinke, 2018). Ayrıca, bazı çalışmalar meslekten ayrılan öğretmenlerin, eğitim dışındaki kariyerlerinden daha memnun olduklarını ve hiçbir teşvikin onları mesleğe geri döndürmeye yeterli olmayacağını ortaya koymuştur (Buchanan, 2012; Goldring vd., 2014; Howes ve Goodman-Delahunty, 2014).

Öğretmenlerin meslekten ayrılması üzerine yapılan alanyazın taraması, Türkiye’de bu konuya odaklanan çalışmaların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmaların büyük bir kısmı öğretmenlerin iş tatmini, tükenmişlik düzeyi, mesleki zorlukları veya meslekten ayrılma niyetlerine odaklanırken, öğretmenlerin meslekten ayrılmasını doğrudan inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Çakır ve diğerlerinin (2024) yakın tarihli çalışması, Türkiye’de özel okul öğretmenleri arasında meslekten ayrılma nedenlerini incelemiştir. Araştırmacılar, meslekten ayrılan veya ayrılmayı düşünen dokuz öğretmenle görüşmeler yapmış ve özel okul öğretmenleri arasında meslekten ayrılmanın en önemli nedenlerinin yoğun iş yükü ve düşük gelir olduğunu belirlemiştir. Keçeci ve Keskinkılıç Kara (2023) ise, öğretmenlerin meslekten ayrılmasının nedenlerine odaklanarak bu süreçte katkıda bulunan üç temel faktör belirlemiştir: “ekonomik nedenler” (örn. yetersiz maaş, gecikmiş maaş ödemeleri, ek ödemelerin yetersizliği), “kişisel ve çevresel nedenler” (örn. kişisel ve ailevi zaman yetersizliği, yoğun stres, çocuk bakım sorumlulukları) ve “örgütsel nedenler” (örn. meslektaş ilişkileri, iş güvencesizliği, yöneticilerin olumsuz tutumları, aşırı bürokratik görevler). Benzer şekilde, Türkiye’de İngilizce öğretmenleriyle yürütülen bir çalışma, alternatif iş fırsatları, olumsuz çalışma koşulları, yetersiz maaş ve idari desteğin eksikliğinin, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarında önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur (Yastıbaş vd., 2022).

Önceki çalışmaların incelenmesi, meslekten ayrılan öğretmenlerin bakış açılarının alanyazında yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Bu öğretmenler artık okul sisteminin bir parçası olmadıkları ve çoğu zaman nerede çalıştıkları bilinmediği için, onların deneyimlerinin araştırmalarda yeterince ele alınmadığı görülmektedir (Karsenti ve Collin, 2013; Mawhinney ve Rinke, 2018). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, meslekten ayrılan öğretmenlerin deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Böyle bir araştırma, öğretmenlerin meslekten ayrılması olgusuna dair değerli içgörüler sağlayarak, araştırmacılar, eğitimciler ve politika yapıcılar için öğretmenlik mesleğinin farklı boyutlarına ilişkin daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Bu doğrultuda, bu çalışma öğretmenlerin meslektan ayrılmasını araştırmayı ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramayı amaçlamaktadır:

1. Meslektan ayrılan öğretmenlerin ve hâlen görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin emeklilikten önce meslektan ayrılma nedenleri nelerdir?
2. Huberman'ın (1989) öğretmenlerin mesleki yaşam döngüsü sınıflandırmasına göre, meslektan ayrılan öğretmenler en çok hangi evrede meslektan ayrılmaktadır?
3. Meslektan ayrılan öğretmenlerin sonraki kariyer adımları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, katılımcıların bireysel deneyimlerine yükledikleri anlamları keşfetmeyi (Creswell, 2007) ve farklı bireylerin benzer deneyimlerde algıladığı ortak noktaları anlamayı ve tanımlamayı amaçladığı için olgubilim araştırma deseninde tasarlanmıştır (Bogdan & Biklen, 2007; Cohen vd., 2018; Fraenkel vd., 2012). Moustakas (1994), olgubilim araştırmalarının, araştırmacının belirli bir olguya ilişkin birden fazla bireyin ortak deneyimlerini anlamayı hedeflediği durumlarda en uygun yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'de üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılan öğretmenlerin meslektan ayrılması olgusu incelenmiştir. Çalışmanın amacı, katılımcıların bireysel deneyimlerini ve öğretmenlerin meslektan ayrılmasına ilişkin algılarını keşfetmektir. Bu nedenle, konunun yalnızca birkaç belirli yönüne odaklanmak yerine, öğretmenlerin meslektan ayrılmasının karmaşık doğasının olgubilimsel araştırma yaklaşımıyla daha iyi anlaşılabilceği değerlendirilmiştir.

Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcıları, meslektan ayrılan öğretmenler ve hâlen görevde olan öğretmenler olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Meslektan ayrılan öğretmenler, en az bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra kariyerlerinin bir noktasında öğretmenlik mesleğini gönüllü olarak bırakmış bireylerden oluşmaktadır. Görevde olan öğretmenler ise öğretmenlerin meslektan ayrıldığı okullarda hâlâ aktif olarak öğretmenlik yapan bireylerdir. Araştırma sorularına yanıt sağlayabilecek potansiyel katılımcılara ulaşmak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. İlk olarak, araştırmacılar eğitim alanında geçmişe sahip olup, içlerinden biri daha önceden bazı meslektan ayrılan ve hâlen görevde olan öğretmenleri tanımaktaydı. İkinci olarak, sosyal medya platformu X (eski adıyla Twitter), araştırmacıların birçok meslektan ayrılan ve görevde olan öğretmeni tespit etmelerini sağlamıştır. Sosyal medya, birçok öğretmenin deneyimlerini paylaştığı ve öğretmenlik mesleğine dair haber ve duyuruların yer aldığı hesaplarla bu süreçte işlevsel olmuştur. Üçüncü olarak, veri toplama sürecinde, katılımcılardan çalışmaya katılabilecek diğer meslektan ayrılan ve görevdeki öğretmenleri önermeleri nazikçe talep edilmiştir.

Bu stratejiler, kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle birlikte kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğretmenliğe giriş yolları, okul türü, branş, öğretmenlik yapılan sınıf seviyesi, mesleki deneyim ve coğrafi bölge gibi değişkenler açısından çeşitliliğini sağlamayı amaçlamıştır. Bu yaklaşım, verileri zenginleştirirken, kartopu örnekleme yönteminin olası sınırlılıklarını da azaltmaya yardımcı olmuştur. Kartopu örnekleme yöntemi, özellikle genellikle "ulaşılması zor" (Karsenti ve Collin, 2013, s. 143) olan meslektan ayrılan öğretmenlere ulaşmada büyük değer taşımıştır.

Bu çalışmada, veri toplama süreci veri doygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır (Marshall ve Rossman, 2016) ve sonuç olarak 27 meslektan ayrılan öğretmen ve 15 hâlen görevde olan öğretmen araştırmaya katılmıştır. Böylece, farklı özelliklere sahip geniş bir katılımcı grubu oluşturulmuştur. Tablo 1 ve Tablo 2, çalışmaya katılan meslektan ayrılan ve hâlen görevde olan öğretmenlerin profillerini sunmaktadır.

Tablo 1. Meslekten Ayrılan Öğretmenlerin Profili

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleğe Giriş Yolu	Öğretmenlik Deneyimi (yıl)	Branş	Okul Türü
EÖ1	Kadın	30	Eğitim fak.	3	İngilizce ögt.	Özel
EÖ3	Kadın	32	Eğitim fak.	2	İngilizce ögt.	Özel
EÖ4	Erkek	29	Eğitim fak.	2	Fen bilgisi	Devlet
EÖ5	Kadın	33	Pedag. form.	4	Din kültürü	Devlet
EÖ6	Kadın	29	Eğitim fak.	6	Okul öncesi	Devlet
EÖ7	Kadın	28	Eğitim fak.	2	İngilizce ögt.	Özel
EÖ8	Kadın	31	Eğitim fak.	6	İngilizce ögt.	Özel
EÖ9	Erkek	28	Eğitim fak.	3	Sosyal bilgiler	Devlet
EÖ10	Erkek	31	Eğitim fak.	2	Matematik	Devlet
EÖ11	Kadın	24	Pedag. form.	1	Müzik	Özel
EÖ12	Kadın	30	Pedag. form.	6	Matematik	Devlet
EÖ13	Kadın	29	Eğitim fak.	8	Okul öncesi	Özel
EÖ14	Kadın	45	Pedag. form.	18	Tarih	Özel
EÖ15	Erkek	59	Pedag. form.	32	Beden eğitimi	Devlet
EÖ16	Kadın	42	Pedag. form.	6	Matematik	Özel
EÖ17	Erkek	30	Eğitim fak.	3	Bilgisayar tek.	Özel
EÖ18	Erkek	31	Eğitim fak.	1	Matematik	Devlet
EÖ19	Kadın	48	Pedag. form.	4	İngilizce ögt.	Özel
EÖ20	Kadın	45	Pedag. form.	1	İngilizce ögt.	Özel
EÖ21	Erkek	30	Eğitim fak.	1	İngilizce ögt.	Özel
EÖ22	Kadın	36	Eğitim fak.	15	Fizik	Özel
EÖ23	Erkek	39	Pedag. form.	6	Matematik	Özel
EÖ24	Kadın	33	Eğitim fak.	6	İngilizce ögt.	Devlet & Özel
EÖ25	Kadın	26	Pedag. form.	1	İngilizce ögt.	Özel
EÖ26	Kadın	36	Eğitim fak.	9	Okul öncesi	Devlet
EÖ27	Kadın	47	Eğitim fak.	3	İngilizce ögt.	Özel

Çalışmaya katılan meslekten ayrılan öğretmenlerin 19'u kadın, sekizi erkektir. On yedisi eğitim fakültelerinden mezun olmuş, 10'u ise pedagojik formasyon sertifika programını³ tamamlamıştır. Öğretmenlik deneyimleri bir yıl ile 32 yıl arasında değişmektedir. İstihdam geçmişleri açısından, 17'si özel okullarda, dokuzu devlet okullarında çalışmış, biri ise hem devlet hem de özel okul deneyimi edinmiştir. Meslekten ayrılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlangıçtaki bağlılık düzeyleri önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Birçok katılımcı öğretmenliği "çocukluk hayali" veya yaşam boyu süren bir hedef olarak tanımlayarak güçlü bir iç motivasyona sahip olduğunu ifade ederken, bazıları mesleğe daha nötr bir tutumla başlamıştır. Bazı katılımcılar, öğretmen olan aile üyelerinin etkisini dile getirerek, akrabalarının deneyimlerinden ilham aldıklarını veya teşvik edildiklerini belirtmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programını tamamlayanlar arasında, bazıları bu yolu öğretmenliğe duydukları gerçek ilgi nedeniyle tercih ettiğini ifade ederken, diğerleri bunu daha çok dış etkenler, özellikle de ebeveyn baskısı nedeniyle seçtiğini belirtmektedir.

³ Eğitim fakülteleri dışındaki bölümlerden mezun olan üniversite öğrencilerinin öğretmenlik yapabilmek için başarıyla tamamlamaları gereken alternatif sertifikasyon programlarıdır.

Tablo 2. Hâlen Görevde Olan Öğretmenlerin Profili

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleğe Giriş Yolu	Öğretmenlik Deneyimi (yıl)	Branş	Okul Türü
Ö1	Kadın	27	Eğitim fak.	4	İngilizce öğt.	Özel
Ö2	Kadın	38	Eğitim fak.	18	Okul öncesi	Devlet
Ö3	Erkek	42	Eğitim fak.	21	Fizik	Devlet
Ö4	Kadın	26	Eğitim fak.	5	İngilizce öğt.	Özel
Ö5	Erkek	30	Eğitim fak.	4	Matematik	Devlet
Ö6	Erkek	32	Pedag. form.	7	Beden eğitimi	Devlet
Ö7	Erkek	27	Eğitim fak.	1.5	İngilizce öğt.	Devlet
Ö8	Kadın	25	Eğitim fak.	1.5	İngilizce öğt.	Devlet
Ö9	Erkek	25	Eğitim fak.	1	Türkçe öğt.	Devlet
Ö10	Kadın	44	Pedag. form.	16	Fizik	Özel
Ö11	Kadın	41	Eğitim fak.	17	Sınıf öğt.	Özel
Ö12	Kadın	46	Eğitim fak.	23	Okul öncesi	Devlet
Ö13	Erkek	38	Eğitim fak.	7	İngilizce öğt.	Özel
Ö14	Kadın	50	Eğitim fak.	24	Kimya	Özel
Ö15	Kadın	46	Pedag. form.	13	Okul öncesi	Devlet

Çalışmaya katılan 15 hâlen görev yapmakta olan öğretmenin dokuzu kadın, altısı erkektir. On ikisi eğitim fakültelerinden mezun olmuş, üçü ise pedagojik formasyon sertifika programını tamamlamıştır. Öğretmenlik deneyimleri bir yıl ile 24 yıl arasında değişmektedir. İstihdam geçmişleri açısından, altısı özel okullarda, dokuzu devlet okullarında çalışmaktadır. Meslekten ayrılan öğretmenlerde olduğu gibi, görevdeki öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğine giriş motivasyonları farklılık göstermektedir. Birçoğu öğretmenliğe büyük bir tutkuyla başladığını ve bunu anlamlı bir kariyer seçimi olarak gördüğünü belirtirken, bazıları kendi eğitim hayatlarında etkili olan öğretmenlerden ilham aldığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar öğretmenliği hiçbir zaman ciddi bir kariyer seçeneği olarak düşünmediklerini ve hatta mesleğe girmeden önce öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını dile getirmektedir. Buna rağmen, bu kişilerin çoğu mesleğe başladıktan sonra öğretmenliğe karşı güçlü bir bağlılık geliştirdiğini belirtmektedir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Bu olgubilim araştırmasında, meslekten ayrılan öğretmenler ve hâlen görevde olan öğretmenlerden, öğretmenlerin meslekten ayrılmasına ilişkin algı ve deneyimlerine dair derinlemesine bilgi edinmek amacıyla iki ayrı yarı yapılandırılmış mülakat aracılığıyla veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatların (mülakat rehberi yaklaşımı) kullanılması (Patton, 2014), araştırmacıların katılımcılardan zengin ve kapsamlı bilgiler elde etmesini sağladığı için bu çalışmada önemli bir yöntem olmuştur.

Mülakat formları, araştırmacıların biri tarafından Cohen ve diğerleri (2018) rehberliğinde hazırlanmıştır. Araştırma soruları ve alanyazın incelemesi, mülakat sorularının oluşturulmasında temel alınmış, soruların açık uçlu ve net bir şekilde ifade edilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca, karmaşık kelimeler, iki farklı noktaya aynı anda değinen sorular ve spekülasyon ifadeleri kullanılmamıştır (Arksey ve Knight, 1999). Hazırlanan mülakat formları, eğitim bilimleri alanında uzman üç akademisyen ve aynı zamanda eğitim alanında doktora yapan meslekten ayrılmış bir öğretmen tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, soruların akışı, okunabilirliği, açıklığı ve anlaşılabilirliği konularında küçük önerilerde bulunmuş, gerekli düzenlemeler buna göre yapılmıştır. Örneğin, "Öğretmen olmayı isteyerek mi seçtiniz?" sorusu, katılımcılardan daha ayrıntılı yanıt alabilmek amacıyla "Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinizi açıklayabilir misiniz?" şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Benzer şekilde, "En son hangi akademik derecenizi aldınız?", "Hangi üniversiteden ve hangi bölümden mezun oldunuz?" ve "Üniversiteden ne zaman mezun oldunuz?" gibi ayrı ayrı sorulan sorular, uzman önerileri doğrultusunda "Eğitim geçmişinizden kısaca bahsedebilir misiniz?" şeklinde tek bir geniş soruya dönüştürülmüştür.

Mülakat formlarının son hâline getirilmesi için, bir meslekten ayrılan öğretmen ve bir görevdeki öğretmen ile pilot mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Her bir pilot mülakat yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Sonuçlar, mülakat sorularının açık, anlaşılır ve derinlemesine veri toplamaya uygun olduğunu doğrulamış ve bu nedenle ek bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır. Tüm bu süreçlerin ardından, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Protokol No: 338-ODTU-2021) onay alınmıştır.

Mülakat formlarının son hâli, meslekten ayrılan öğretmenler için altı demografik ve 14 açık uçlu soru, hâlen görevde olan öğretmenler için ise beş demografik ve 10 açık uçlu soru içermektedir. Demografik bölüm, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim geçmişi, öğretmenlik deneyimi, branşı, ders verdiği sınıf seviyesi, okul türü, istihdam durumu, coğrafi bölgesi ve (meslekten ayrılanlar için) mevcut kariyerine ilişkin soruları kapsamaktadır. Açık uçlu sorular, öğretmenlik deneyimlerinin çeşitli yönlerini ele almaktadır (örn. mesleğe giriş süreci, karşılaşılan zorluklar, alınan rehberlik desteği, meslektaşlar ve yöneticilerle ilişkiler, çalışma koşulları, iş yükü ve meslekten ayrılma/ayrılma niyeti).

Veri toplama sürecinin başlatılması için, katılımcılar telefon veya e-posta yoluyla bireysel mülakatlarını planlamak üzere bilgilendirilmiştir. COVID-19 pandemisi ve farklı şehirlerde bulunan katılımcılara ulaşmadaki lojistik zorluklar nedeniyle, mülakatların büyük bir kısmı Skype, Zoom veya WhatsApp görüntülü görüşme gibi çevrim içi platformlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcının tercih ettiği mülakat konumunun araştırmacılardan birine yakın olması durumunda, bazı mülakatlar yüz yüze yapılmıştır. Mülakatların başında, katılımcılara çalışmanın amacı, mülakatın tahmini süresi ve yanıtlarının/gizli bilgilerinin korunacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, ses kaydı alınması için onayları alınmıştır. Her mülakat yaklaşık 60 dakika sürmüştür.

Mülakat verilerinin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreç, geniş metinlerin kuramsal çerçevelerden türetilen daha küçük kategoriler hâlinde organize edilmesini içermektedir (Cohen vd., 2018; Patton, 2014). Çalışmada "tümevarımcı (inductive) içerik analizi" yaklaşımı benimsenmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu yöntem, temaların mevcut bir çerçeve tarafından önceden belirlenmesinden ziyade katılımcı anlatılarından türetilmesini sağlamıştır. Analiz sürecine başlamadan önce, tüm mülakatlar araştırmacılardan biri tarafından manuel olarak yazıya dökülmüştür. Böylece, veriye derinlemesine hâkimiyet sağlanmıştır. Daha sonra, biri meslekten ayrılan bir öğretmene, diğeri ise hâlen görevde olan bir öğretmene ait olmak üzere iki mülakat, temsil edicilik ve veri zenginliği temelinde seçilmiştir. Bu transkriptler, kodlama ve kategorileştirme sürecinde tutarlılığı sağlamak amacıyla üç uzman tarafından incelenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik süreci kapsamında %96-99 oranında görüş birliğine ulaşıldıktan sonra, diğer transkriptlerin analizi ilerletilmiştir.

Kodlama süreci, açık kodlama ile başlayan yapılandırılmış bir yaklaşımı takip etmiştir. Açık kodlama (open coding) aşamasında, transkriptler detaylı bir şekilde incelenmiş, kelime kelime okunmuş ve anlamlı ya da ilgili kelimelere veya cümlelere kodlar atanmıştır. Daha sonra, MS Excel tabloları oluşturulmuş ve kodlar bu tablolara aktarılmıştır. Eksenel kodlama (axial coding) aşamasında, "belirli kelimeler, ifadeler, davranış kalıpları, katılımcıların düşünme biçimleri ve tekrar eden ya da öne çıkan olaylar" kategori olarak belirlenmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 173; Gibbs, 2007, s. 50). Son olarak, kategoriler arasındaki ilişkiler ve bağlantılar temel alınarak temalar oluşturulmuştur.

Her araştırmada olduğu gibi, bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. En önemli sınırlılıklardan biri, katılımcı seçimiyle ilgilidir, çünkü kartopu örnekleme yöntemi, çeşitlilik açısından sınırlılık taşıyabilir. Meslekten ayrılan öğretmenler, oldukça spesifik bir grup olup ulaşılması zor bireylerdir; çünkü artık okul ortamında yer almamaktadırlar ve kariyer yolları çoğu zaman bilinmemektedir. Sonuç olarak, bu çalışmadaki katılımcı sayısı sınırlı kalmış ve yönlendirmelere dayanarak ulaşılan kişilerin görüş çeşitliliğini etkileyebilme ihtimali ortaya çıkmıştır. Ancak, Noy (2008) tarafından öne sürüldüğü gibi, sıralı örnekleme yöntemi, yeni katılımcıların eklenmesiyle çeşitliliği artırabilmektedir. Bir diğer sınırlılık, bu çalışmaya katılan meslekten ayrılan öğretmenler ile hâlen görevde olan öğretmenlerin aynı okullarda çalışmamış olmasıdır. Bu nedenle, aynı okul ortamında paylaşılan ortak deneyimler araştırma bulgularına yansımamıştır. Aynı okuldaki öğretmenlerin

karşılaştırılması, belirli okul koşulları ve ikliminin meslekten ayrılma ve meslekte kalma üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlayabilirdi.

Bu çalışmanın güvenilirliği, Guba ve Lincoln'ın (1982) kriterlerine dayalı çeşitli stratejiler uygulanarak sağlanmıştır. İnandırıcılığı (credibility) artırmak için, mülakat formları eğitim bilimleri alanındaki uzmanlara sunulmuş, pilot çalışmalar gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik süreci uygulanmıştır. Katılımcı teyidi (member-checking) stratejisi de kullanılmış; elde edilen veriler ve yorumlar, çalışma sürecinde ve sonunda katılımcılarla paylaşılmış, katılımcıların kodların ve temaların doğru ve tarafsız olduğunu hissetmeleri sağlanmıştır. Aktarılabilirliği (transferability) artırmak amacıyla, kartopu örnekleme yöntemi maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle desteklenmiş ve böylece çalışmanın amacına uygun farklı özelliklere sahip katılımcıların dâhil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, bağlam, katılımcılar, veri doğrulanabilirliği (confirmability) sağlamak amacıyla, araştırma süreci alan uzmanları tarafından izlenmiş; şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlanmış ve uzmanlar tarafından geri bildirim ve öneriler sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölüm, araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla yapılan içerik analizinin bulgularını sunmakta olup, üç ana bölüm altında yapılandırılmıştır. İlk bölüm, meslekten ayrılan ve hâlen görevde olan öğretmenlerin, öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerine ilişkin algılarını inceleyen birinci araştırma sorusuna yönelik bulguları içermektedir. İkinci bölüm, Huberman'ın (1989) sınıflandırmasına dayalı olarak öğretmenlerin meslekten ayrılma zamanlamasına odaklanan ikinci araştırma sorusunun bulgularını ele almaktadır. Son olarak, üçüncü bölüm, meslekten ayrılan öğretmenlerin meslekten ayrıldıktan sonra yöneldikleri olası kariyer yollarını araştıran üçüncü araştırma sorusunun bulgularını incelemektedir.

1. Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Nedenleri

Birinci araştırma sorusuna yanıt olarak, bulgular öğretmenlerin meslekten ayrılmasına katkıda bulunan üç temel temayı ortaya koymuştur: a) hizmet öncesi eğitim, b) meslek hayatı deneyimi, c) mesleki tatminsizlik ve alternatif fırsatlar. Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5, tümevarımcı içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temaları, alt temaları ve kategorileri özetlemektedir.

1.1. Hizmet Öncesi Eğitim

Bulgular, hizmet öncesi eğitimin öğretmenlerin meslekten ayrılmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Analiz sonucunda iki temel boyut öne çıkmıştır: öğretmenliğe giriş yolları ve hizmet öncesi eğitimin kalitesi.

Tablo 3. Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Nedenleri: Hizmet Öncesi Eğitim Teması

Tema	Alt temalar	Kategoriler
Hizmet öncesi eğitim	Öğretmenliğe giriş yolları	Eğitim Fakültesi mezunu olmak Pedagojik formasyon sertifika programı tamamlamak
	Hizmet öncesi eğitimin kalitesi	Hizmet öncesi eğitim ile mesleki deneyim arasındaki uyumsuzluk Öğretmenlik uygulaması (staj) deneyimi

Öğretmenliğe Giriş Yolları: Meslekten ayrılan öğretmenlerin çoğu, pedagojik formasyon sertifika programlarını “yüzeysel”, “formalite icabı” ve içerik açısından yetersiz olarak tanımlamıştır. Bu kısa süreli programların, öğretmenlik mesleğinin karmaşıklıklarına yönelik yeterli hazırlık sunmadığını savunmuşlardır. Sonuç olarak, birçok katılımcı, sadece eğitim fakültesinden mezun olanların öğretmen olarak görevlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin, pedagojik formasyon sertifika programı aracılığıyla İngilizce öğretmeni olarak yetişen ve bir yıl boyunca çalışan bir katılımcı, yaşadığı hayal kırıklığını şu şekilde dile getirmiştir:

Pedagojik formasyon [sertifika programı] kapsamında aldığım derslerin bana herhangi bir katkı sağladığını söyleyemem. İnsanların dört yıl boyunca eğitim aldığı bir alanı altı ay gibi kısa bir sürede öğrenmeye çalışıyoruz, ne kadar yeterli olabilir? Bu yüzden en başından beri öğretmen olmak istemedim; çünkü eğitim fakültesi mezunu değilim. [EÖ25]⁴

Pedagojik formasyon sertifika programıyla öğretmenlik yapmaya hak kazanan katılımcılar, bu programların hızlandırılmış yapısının kendilerini yeterli bir öğretmen gibi hissetmelerini engellediğini ifade etmiştir. Bu öz-yeterlik eksikliği, bilgi ve becerilerini sorgulamalarına neden olmuş ve bazı durumlarda meslekten ayrılmalarına katkıda bulunmuştur.

Hâlen görev yapmakta olan öğretmenler de pedagojik formasyon sertifika programlarının yeterli içeriğe sahip olmadığını ve öğretmenlik için yetersiz kaldığını kabul etmiştir. Ancak, alternatif yollarla öğretmen olmanın meslekten ayrılmaya doğrudan neden olmadığını savunmuşlardır. Onlara göre, bir öğretmeni asıl yetiştiren unsur, gerçek bir sınıf ortamında kazanılan deneyimdir ve öğretmenlik yolculuklarının eğitim fakültesi mezunu olup olmamalarından bağımsız olarak şekillendiğini düşünmektedirler. Kendi öğretmenliğe giriş yollarının, meslekte “yetersizlik” ya da “eksiklik” hissine neden olmadığını belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenliğe giriş yollarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerini etkileyebileceğini, bazı durumlarda meslekten ayrılmaya katkıda bulunabileceğini, ancak doğrudan belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Kalitesi: Bulgular, hizmet öncesi eğitim ile gerçek öğretmenlik deneyimi arasındaki uyumsuzluğun öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Her iki gruptan birçok katılımcı, mesleğe başladıktan sonra “hayal kırıklığı” ve “şok” yaşadıklarını, çünkü hizmet öncesi eğitimlerinin onları gerçek sınıf ortamlarının zorluklarına yeterince hazırlamadığını fark ettiklerini ifade etmiştir. Sekiz yıl boyunca okul öncesi öğretmenliği yapmış olan bir meslekten ayrılan öğretmen, bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Lisans eğitimi sırasında anlatılan sınıf ortamı, gerçeklikle uzaktan yakından örtüşmüyor. Örneğin, üniversitede sınıf materyalleri ve düzeni hakkında dersler alıyoruz. Ancak, bazı okullarda doğru düzgün sınıf bile yok. Olduğunda ise genellikle dar, aşırı kalabalık ve temel kaynaklardan yoksun. Ben bu sınıfı nasıl düzenleyeceğim? Sadece birkaç sandalyeyi sığdırabilmek bile başarıdır benim için. [EÖ13]

Her iki gruptaki birçok katılımcı, öğretmenlik uygulamasının çok kısa ve yetersiz olduğunu, öğretmen adaylarını mesleğin gerçek zorluklarına hazırlamak konusunda birçok açıdan yetersiz kaldığını belirtmiştir. Pek çok katılımcı, uygulama deneyimlerini “sadece göstermelik” [EÖ1] olarak tanımlamış ve bu süreçlerin gerçek okul ortamlarıyla örtüşmediğini ifade etmiştir. Devlet okulunda matematik öğretmeni olarak görev yapan bir katılımcı, bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

Stajımız sırasında her şey önceden planlanmıştı. Danışman öğretmen her zaman yanımızdaydı ve öğrenciler, gözlem altında olduklarını bildikleri için düzgün davranıyordu. Ama kendi başıma ders vermeye başladığımda, gerçek sınıf ortamının hiç de öyle olmadığını fark ettim. Kendimi tamamen hazırlıksız hissettim.” [Ö5]

Bulgular, hizmet öncesi eğitim sırasında gerçek sınıf dinamikleriyle yeterince karşılaşmanın, birçok yeni öğretmenin “gerçeklik şoku” yaşamasına neden olduğunu ve bunun da motivasyonlarını ve özgüvenlerini ciddi şekilde zedelediğini göstermiştir. Hizmet öncesi eğitimin gerçek öğretmenlik deneyimleriyle örtüşmemesi ve öğretmenlik uygulama (staj) deneyiminin yetersiz olması, diğer zorluklarla birleştiğinde öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarına katkıda bulunan önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

⁴ Doğrudan alıntılar şu şekilde etiketlenmiştir: EÖ, meslekten ayrılan bir öğretmeni, Ö ise hâlen görevde olan bir öğretmeni temsil etmektedir. Yanındaki sayı, çalışmada katılımcıya atanan kimlik numarasını göstermektedir.

1.2. Meslek Hayatı Deneyimi

Öğretmenlerin meslek hayatı deneyimi, öğretmenlerin meslekten ayrılmasını etkileyen ikinci ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular, ilk yıl deneyimi, sınıf yönetimi, okul iklimi, öğretmen özerkliği, iş yükü, istihdam koşulları ile mesleki çevreden ve bireysel faktörlerden kaynaklanan zorlukların, öğretmenlerin meslekten ayrılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Nedenleri: Meslek Hayatı Deneyimi Teması

Tema	Alt temalar	Kategoriler
Meslek hayatı deneyimi	İlk yıl deneyimi	Kendini yetersiz hissetme Rehberlik eksikliği
	Sınıf yönetimi	Sınıfta otorite kurma Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verme Yardımcı personel eksikliği
	Okul iklimi	Kalabalık sınıflar Yönetimle ilişkiler Okul yöneticisinin tutumu Meslektaşlarla ilişkiler
	Öğretmen özerkliği	
	İş yükü	Aşırı yoğunluk Serbest zaman/kişisel zaman eksikliği
	İstihdam koşulları	İzin günü/hastalık izni kullanmada zorluk İş güvencesi Öğretmen sirkülasyonu Okulların ticari işletmelere dönüşmesi Özel okullarda etik olmayan uygulamalar
	Mesleki ve bireysel zorluklar	Devlet okulu öğretmenleri için zorunlu hizmet süreci Sınıflarda mülteci öğrencilerle ilgili zorluklar Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü Aile/bakım sorumlulukları Kişisel güvenlik endişeleri

İlk Yıl Deneyimi: Öğretmenliğin ilk yılı, meslekten ayrılma açısından en kırılgan dönemlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Birçok katılımcı, kendilerini hazırlıksız, bunalmış ve öğretim becerileri açısından yetersiz hissettiklerini, bunun da mesleği erken bırakmalarına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, “kendimi inanılmaz derecede yetersiz hissettim” [EÖ1], “hiçbir şey bilmiyordum gibi hissettim” [EÖ6] ve “üniversitede öğrendiğim bilgileri nasıl uygulayacağımı bilmiyordum” [EÖ2] şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde, bir diğer katılımcı şu sözleri kullanmıştır:

Öğretmenliğin ilk yılı benim için tam anlamıyla bir kâbustu. Her gün eve ağlayarak dönüyordum ve ‘Sanırım ben öğretmen olamayacağım’ diyordum. Bu süreç benim için gerçekten çok zordu. [EÖ13]

Rehberlik eksikliğinin de, bu zorlukları daha da artırdığı belirlenmiştir. Bulgular, özel okul öğretmenlerinin herhangi bir resmî rehberlik desteği almadığını, devlet okulu öğretmenlerine sunulan rehberliğin ise anlamlı bir destek mekanizması olmaktan çok bürokratik bir formalite olarak yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Katılımcılar, rehberlik süreçlerini “sadece göstermelik” olarak tanımlamış ve bu durumun kendilerini “yalnız” ve “çaresiz” hissettirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, özel bir okulda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmış bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Bir mentörüm olsaydı her şey biraz daha kolay olabilirdi diye düşünüyorum. En azından ilk yıl her gün eve ağlayarak döner miydim? Sanmıyorum. Çünkü başkalarının da zorlandığını bilirdim. Mentörümünden destek alırdım. [EÖ13]

Bulgular, erken kariyer döneminde öğretmenlere sağlanan rehberliğin, öğretmenlerin esenliği ve meslekte kalma süreçleri açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışmaya katılan önemli sayıda öğretmen, rehberlik eksikliğinin öğretmenleri “yalnızlaştırdığını”, “motivasyonlarını düşürdüğünü” ve “yetersiz hissettirdiğini”, bunun da hayal kırıklıklarını artırarak meslekten ayrılma kararlarına katkıda bulunabileceğini vurgulamıştır.

Sınıf Yönetimi: Meslekten ayrılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, sınıf yönetiminin özellikle mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan en büyük zorluklardan biri olduğunu ifade etmiştir. Bulgular, katılımcıların hizmet öncesi eğitimlerini kaliteli veya yetersiz olarak algılamalarından bağımsız olarak, sınıfta otorite kurmanın önemli bir mücadele alanı olarak kaldığını ortaya koymuştur. İki yıl boyunca özel bir okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışan bir meslekten ayrılan öğretmen, bu deneyimini şu sözlerle dile getirmiştir:

Okuldaki sınıfa adım attığınız anda öğretmen olarak yalnızsınız; orada otorite sizsiniz ve benim için bu otoriteyi sağlamak başlarda gerçekten çok zordu. Sınıf yönetimiyle ilgili birçok taktik denedim; sınırlı gibi davrandım, bağırdım, öğrencileri susturmak için sesimi yükselttim, baskıyı artırarak sınıfı kontrol altına almaya çalıştım ya da espriler yapıp şaka yoluyla ortamı yönetmeye çalıştım. [EÖ2]

Özel gereksinimli öğrencileri desteklemeye yönelik hizmet içi eğitim ve kaynak eksikliği, kritik bir sorun olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerine destek olmayı çok istediklerini, ancak özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Farklı kademelerde (okul öncesi, ilköğretim, lise vb.) öğretmenlik yapan meslekten ayrılan ve hâlen görevde olan öğretmenler, sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için herhangi bir yardım desteği olmamasının onlar için büyük bir stres ve tükenmişlik kaynağı olduğunu, bunun da nihayetinde meslekten ayrılmaya yol açabildiğini ifade etmiştir. Sınıfında birden fazla özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi öğretmeni bir katılımcı, yaşadığı deneyimi şu şekilde anlatmıştır:

O yıl benim için inanılmaz derecede zordu. Hayatımda ilk defa depresyon yaşadım. Hatta bir psikiyatra gittim, çünkü sınıftaki çocuklara nasıl yardımcı olacağımı bilmiyordum... Sonra yaz tatili geldi, okul yılı bitti ve kendimi daha iyi hissetmeye başladım. İşte o zaman fark ettim—ben öğretmen olmak istemiyorum... Neyse ki tam o ay içinde Millî Eğitim Bakanlığı’ndan bazı arkadaşlar beni ziyaret etti ve kendi birimlerinde bir iş pozisyonu açıldığını söylediler. İşin ne olduğunu bile sormadım, tek bildiğim artık öğretmen olmak istemediğimdi. Ve istifa ettim. [EÖ26]

Bulgular ayrıca, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfların temizliği ve küçük yaş grubundaki öğrencilerin öz bakımına yardımcı olma konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Farklı kademelerde ders veren öğretmenlerin de özel gereksinimli öğrencilerin hem akademik hem de öz bakım süreçlerinde desteklenmesi ve koridor nöbeti gibi ders dışı görevler için yardımcı personele ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir.

Kalabalık sınıflar, özellikle devlet okullarında meslekten ayrılmaya katkıda bulunan bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmıştır. Her iki gruptaki birçok katılımcı, sınıfların aşırı kalabalık olduğunu, bu durumun düzeni sağlamayı neredeyse imkânsız hâle getirdiğini ve aynı anda birçok öğrencinin konuşması nedeniyle sınıf yönetiminin yorucu ve stresli bir hâl aldığını dile getirmiştir. Hâlen görev yapmakta olan öğretmenler, sınıf yönetiminin zorlayıcı olduğunu kabul etmekle birlikte, bunun tek başına meslekten ayrılma nedeni olmayacağını ifade etmiştir. Ancak, iş yükü veya rehberlik eksikliği gibi diğer sorunlarla mücadele eden öğretmenler için sınıf yönetimi, meslekten ayrılma kararında tetikleyici bir etkiye sahip olmuştur.

Okul İklimi: Okul iklimi, özellikle okul yöneticileriyle etkileşim, yöneticilerin tutumları ve meslektaşlarla ilişkiler, öğretmenlerin meslekten ayrılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bulgular, neredeyse tüm meslekten ayrılan ve hâlen görevde olan öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerinde zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Farklı branşlardan, deneyim seviyelerinden ve okul türlerinden

katılımcılar, yöneticilerin desteğinin yetersizliği, aşırı kontrol, yıldırma (mobbing) ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutumların meslekten ayrılma nedenleri arasında yer aldığını belirtmiştir. Örneğin, bir okul öncesi öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni, bir tarih öğretmeni ve bir diğer okul öncesi öğretmeni şu ifadeleri kullanmıştır:

Tuvalet molalarım bile kontrol ediliyordu. İnanın, yöneticim bana ikinci dersten sonra gitmemi söylerdi ve ihtiyacım olduğunda tuvalete gitmeme izin vermezdi. Ben bir anaokulu öğretmeniyim—resmî teneffüs saatlerim yok. Biliyorsunuz, anaokullarında diğer kademelerde olduğu gibi 10 dakikalık teneffüsler bulunmuyor. Çok komik, bana öğleden sonra saat 13.00'e kadar tuvaletimi tutmam gerektiğini bile söylediler. [EÖ1]

Not verme konusunda sürekli baskı altındaydım... Bir gün bana, hiçbir öğrencinin 50'nin altında not almaması gerektiğini söyleyen bir mesaj geldi. Tabii ki karşı çıktım. Notlarını değiştirmeyi reddettiğim birkaç öğrencim vardı. Ancak yönetim, e-okul sistemindeki şifrelerimize erişebildiği için şifremi değiştirip hesabımı kullanarak öğrencilerin notlarını değiştirdi. O an tamamen çaresiz hissettim. Bu, öğretmen özerkliğinin doğrudan ihlaliydi—kesinlikle kabul edilemez bir durumdu. [EÖ14]

Yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumları... Sırf daha yüksek bir makamda oldukları için... Adil olmayan eleştiriler, kırıncı sözler, rehberlik etmemek—bunlar büyük sorunlar. Örneğin, bir defasında öğle yemeğimi yerken yöneticim beni 'İki dakikan var, nöbetçisin.' diye uyarmıştı. Oysa ben zaten farkındaydım ve o anda yemeğimi yemeye çalışıyorum. Başka öğretmenlerle sohbet etmiyor ya da zaman kaybetmiyordum ... Eğer yöneticilerim biraz daha anlayışlı ve destekleyici olsaydı, belki meslekte kalırdım. [EÖ1]

Açıkçası, bu okulda yöneticimden memnun değilim. Örneğin, bizlere danışılmadan ve bilgilendirilmeden kararlar alınıyor. COVID-19 pandemisi başladığında sömestr tatilindeydik. Tatilden döndüğümde sınıfımı bulamadım—yer değişikliği yapılmıştı. Kendi sınıfım vardı, ancak eşyalarım toplanıp başka bir öğretmenin sınıfına yerleştirilmişti. Bunu öğrenmek benim için çok üzücüydü, gerçekten duygusal olarak tükendim. İlk düşündüğüm şey 'Bundan neden haberdar edilmedim?' oldu. Beni çok etkiledi. Öğretmenler, bu tür değişiklikler hakkında önceden bilgilendirilmeli. Yönetimin bu tür ilgisiz ve tavırları gerçekten sinir bozucu. İnsan ancak bir yere kadar dayanabilir. [Ö2]

Bu alıntılardan da açıkça görüldüğü gibi, okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonu, esenliği ve meslekten ayrılma kararlarında büyük bir rol oynamaktadır. Ayrıca, hâlen görevde olan öğretmenler de, meslektaşlarının olumsuz okul iklimi nedeniyle meslekten ayrıldıklarına şahit olduklarını ifade etmiştir. Birkaç katılımcı, yönetim kaynaklı sorunlar nedeniyle meslekten ayrılan meslektaşlarını gözlemlediklerini belirtmiştir. Özel bir okulda çalışan bir İngilizce öğretmeni şu ifadeleri kullanmıştır:

Bu okulda çalışmaya başladığımda, meslektaşlarımdan biri dönem ortasında işi bıraktı, çünkü sistemden bıkmıştı. Ona hak veremediğimi söyleyemem. Birçok öğretmenin tükenme noktasına geldiğini gördüm ve bazen benim sıramın ne zaman geleceğini düşünüyorum. Bu durumlar gerçekten heves kırıcı. [Ö13]

Bu bulgular, okul ikliminin yalnızca meslekten ayrılmaya katkıda bulunmadığını, aynı zamanda meslekte kalanlar arasında da bir memnuniyetsizlik döngüsü yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin atanma şeklinin de öğretmenlerin meslekten ayrılmasına katkıda bulunabileceği bulunmuştur. Katılımcılar, yöneticilerin liyakat esasına göre atanması gerektiğini "hak eden kişiler yöneticiliğe gelmeli" [L27], "siyasi ideolojilere göre atama yapılmamalı" [L15] ifadeleriyle bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir. Örneğin, devlet okulunda matematik öğretmeni olarak çalışan bir meslekten ayrılan öğretmen, bu konudaki deneyimini şöyle aktarmıştır:

Okul yöneticilerinin belirli siyasi yapılar tarafından atanıyor olması, örneğin sendikalar aracılığıyla, okullarda belirli bir politik duruşun baskın hissedilmesine yol açıyor. Tarafsız kalmaya çalışmak bile rahatsız edici bir hâl alıyor. Bunu birçok öğretmen yaşıyor—okul içinde bir sendikaya üye olma konusunda büyük bir baskı var, hatta diğer kurumlardan daha fazla. Özellikle ilk dönem, sendika üye sayımları yapılıyor ve ardından sürekli telefon aramaları almaya başlıyorsunuz. Eğer açık bir tutum sergilemez ya da temkinli yanıtlar verirsiniz, durum mobbinge (yıldıрма) kadar varabiliyor. Bu anlamda okul yönetimi, bu baskıyı artıran bir unsur hâline geliyor. [EÖ10]

Öğretmen sendikaları genel olarak olumlu algılansa da, katılımcıların büyük bir kısmı, belirli bir sendikaya katılma konusunda baskı hissetmenin gerginlik ve huzursuzluğa yol açabileceğini ve bunun da meslekten ayrılmayı tetikleyebileceğini belirtmiştir.

Son olarak, bulgular, meslektaşlarla etkileşimlerin de meslekten ayrılmada önemli bir faktör olabileceğini göstermiştir. Rekabet, dedikodu ve iş birliği eksikliği, özellikle özel okul öğretmenleri arasında meslekten ayrılmaya yol açabilmektedir. Meslekten ayrılan öğretmenlerin çoğu, öğretmenler odasını “korkunç bir yer” [EÖ2] olarak tanımlarken, bazıları öğretmenlerin “bencil” [EÖ26] olduklarını ve “birbirlerine yardım etmediklerini” [Ö2] ifade etmiştir.

Bulgular, hem meslekten ayrılan hem de hâlen görevde olan öğretmenlerin, okul ortamında geçirdikleri uzun saatler göz önüne alındığında, olumlu bir okul iklimi ve öğretmen iş birliğini önemli bulduklarını göstermektedir. Meslekten ayrılan öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarıyla yaşanan olumsuz ilişkilerin meslekten ayrılmaya katkıda bulunabileceğini vurgulamış, ancak hâlen görevde olan öğretmenler, bu tür sorunların yalnızca aşırı boyutlara ulaştığında meslekten ayrılmaya yol açabileceğini belirtmiştir.

Öğretmen Özerkliği: Bulgular, önemli sayıda meslekten ayrılan öğretmenin, öğretim, eğitim programı, öğrenci disiplini, yaptırım gücü, velilerle etkileşim ve not verme konularında özerkliklerinin olmamasının meslekten ayrılma kararlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, sınıf içinde yeterli özerkliğe sahip olmamalarının hayal kırıklığı yarattığını ifade etmiştir: “Öğretmenlik benim için böyle bir şey değildi.” [EÖ14]. Benzer şekilde, İngilizce öğretmeni olarak çalışan bir meslekten ayrılan katılımcı, öğrencilerin özelliklerine ve ilgi alanlarına en uygun ders planlarını hazırlamak istediğini ancak bu konuda yeterli alan bulamadığını belirtmiştir:

Kendi öğrencilerime, her bir sınıfa özel bir şeyler hazırlayabilmek, okutulacak kitapları seçebilmek isterdim. Ancak hareket alanım çok sınırlıydı. Verim alabildiğimi düşünmüyordum. Evet, çocuklar bir şekilde öğreniyordu, ama her şey çok sıradandı... Kendi sınıfımda kararları kendim verebilseydim keşke. [EÖ2]

Hâlen görev yapmakta olan öğretmenler, öğretmen özerkliğini doğrudan meslekten ayrılmanın birincil nedeni olarak görmemekle birlikte, veli-öğretmen etkileşimlerinde yaşanan özerklik eksikliğinin onlar için de tetikleyici bir unsur olabileceğini vurgulamıştır. Pek çok katılımcı, veli müdahalesini “akla gelen en büyük sorun” [Ö2] ve “çok yorucu” [Ö8] olarak tanımlamıştır. Katılımcılar, velilerin not vermeden öğretim yöntemlerine kadar her şeye müdahale etmeye çalıştığını, özellikle özel okullarda okul yöneticilerinin de bazen öğretmenleri korumak yerine velilerin tarafında yer aldığını ifade etmiştir. Özel okulda çalışan bir öğretmen, bu durumu şu sözlerle anlatmıştır:

Veliler sürekli her detayı sorguluyor; neden bu ödevi verdim, neden böyle not verdim, neden çocuklarına özel bir ayrıcalık tanımadım... Bu gerçekten çok yorucu. Ve en kötü yanı... Yöneticiler bizi neredeyse hiç savunmuyor. Velileri her koşulda memnun etmek istiyorlar, bu öğretmenlerin otoritesini yok sayacak olsa bile. [Ö4]

Bir başka öğretmen, okuldan bir meslektaşının bu baskıya dayanamayarak meslekten ayrıldığını şu şekilde aktarmıştır: “Okuldaki arkadaşlarımdan biri bu toksik ortamı daha fazla kaldıramadı. Matematik öğretmeniydi ve bir bankada iş buldu. Açıkçası onun adına sevindim.” [T14].

Bulgular, öğretmen özerkliğinin tek başına doğrudan meslekten ayrılmaya yol açmadığını, ancak otorite eksikliği, özgürlük alanının kısıtlanması ve öğretmenlere yönelik desteğin yetersizliğinin, meslekten ayrılmayı tetikleyen önemli bir stres kaynağı olabileceğini göstermektedir.

İş Yükü: Bulgular, iş yükünün öğretmenlerin meslekten ayrılmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ders saatleri içinde ve dışında aşırı sorumluluk üstlenmek zorunda kalmaları ve kişisel zaman ya da dinlenme imkânlarının çok kısıtlı olması, meslekten ayrılmayı tetikleyen faktörler arasında öne çıkmıştır. Hem devlet hem de özel okulda çalışan katılımcıların çoğu, iş yüklerini "yönetilemez" olarak tanımlamıştır. Özel bir okulda çalışmış olan bir meslekten ayrılan öğretmen, bu konudaki deneyimini şu sözlerle anlatmıştır:

İş yükü her anlamda artıyordu. Sınıfa girip çıkmaktan ibaret değildi; pandemi nedeniyle her şey çevrimiçi hâle geldi. Tüm kitabı dijital formata dönüştürmek ve animasyonlu slaytlar hazırlamak zorundaydık. Hatta animasyon yapmayı bile öğrenmem gerekti. Mesleği bırakmamın nedeni, başlangıçta planlanmayan ancak zamanla üzerimize yüklenen bu ek görevlerin beklenenden çok daha yorucu ve zorlayıcı hâle gelmesiydi. [EÖ8]

Bazı katılımcılar için, kişisel izin ya da hastalık izni alma konusundaki zorluklar, meslekten ayrılmalarında belirleyici bir etken olmuştur. Bir devlet okulunda matematik öğretmeni olarak çalışan bir katılımcı [EÖ10], ameliyat olan bir aile üyesine refakat etmek için hastanede kalması gerektiğini, bunu önceden yönetime bildirmesine rağmen, bir yönetici tarafından aranarak yokluğunun sorgulandığını anlatmıştır. Bu empati eksikliğinin, mesleği bırakmasında bardağı taşıran son damla olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, özel bir okulda çalışan bir öğretmen [EÖ16], farklı bir şehirde vefat eden babasının cenazesine katılmak için zar zor izin alabildiğini, bu sürecin ona yas tutma fırsatı bile tanımadığını dile getirmiştir. Bir başka özel okuldan ayrılan öğretmen [EÖ1], bir gün ciddi şekilde hastalandığını ve ambulansla hastaneye kaldırıldığını, ancak sadece bir saat sonra okul yöneticisi tarafından aranarak, bir sonraki dersinin hatırlatıldığını ve sağlık durumuna dair hiçbir hassasiyet gösterilmediğini ifade etmiştir. Bu anekdotlar, devlet okullarında öğretmenlerin kâğıt üzerinde daha fazla hakka sahip olsalar da, yöneticilerin tutumlarının ve destek eksikliğinin yine de meslekten ayrılmaya yol açabileceğini göstermektedir. Özel okul öğretmenleri ise çoğu zaman resmî izin haklarından yoksun oldukları için çok daha büyük baskılarla karşı karşıya kalmaktadır. Her iki durum da meslekten ayrılmanın önemli nedenleri arasında yer almaktadır.

Hâlen görevde olan öğretmenler de bu endişelere katılarak, meslekte kalmalarına rağmen iş yüküyle mücadele etmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Özel bir okulda çalışan bir öğretmen, bu durumu şu sözlerle anlatmıştır:

İnsanlar sadece sabah 8:00'den akşam 17:00'ye kadar çalıştığımızı sanıyor ama gerçek bundan çok farklı. Bütün gün ders anlattıktan sonra bile hâlâ ödevleri notlandırmamız, toplantılara katılmamız, velileri aramamız ve idari evrak işleriyle ilgilenmemiz bekleniyor. Yine berbat bir gün başlamadan önce dinlenmeye zar zor vakit buluyorum. [Ö1]

İstihdam Koşulları: Bulgular, istihdam koşullarının, özellikle özel okullarda, öğretmenlerin meslekten ayrılması üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar, hastalık veya hamilelik durumunda öğretmenlerin işten çıkarılabildiğini, bu nedenle iş güvencesinin çok az veya hiç olmadığını ve bunun da meslekten ayrılma oranlarının yüksek olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Meslekten ayrılan birçok öğretmen, okulların bir eğitim kurumu olmaktan çok bir işletme gibi çalıştığını ve bu etik dışı uygulamaların meslekten ayrılma kararlarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir katılımcı [EÖ1], bir meslektaşının kanser teşhisi konulmasının ardından okul yönetiminin, bu durumun onun bazı dersleri kaçırmasına ve kendisini yorgun ve enerjisiz hissetmesine yol açacağını düşündüğü için sözleşmesini yenilemediğini belirtmiştir. Bir diğer özel okul öğretmeni, şu ifadeleri kullanmıştır:

Okul yönetimi, açıkça veli ve “müşteri” memnuniyetini önceliklendiriyor. Hatta hizmet içi eğitimlerde bile bunun vurgusunu yapıyorlar ve şöyle diyorlar: ‘Bir veli sizin için sadece bir veli olabilir, ama bizim için o bir müşteri.’ Bunu duyduğunuzda... zamanla kabullenmeye başlıyorsunuz ... ideolojiniz, geçmişiniz ya da aldığınız eğitimle ne kadar çelişirse çelişsin.” [EÖ13]

Hâlen görevde olan öğretmenler de bu durumu değerlendirmiş, meslektaşlarının yüksek oranlarda işten ayrıldığını görmenin kendi motivasyonlarını da olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özel okulda çalışan bir öğretmen, şu ifadeleri kullanmıştır:

Her yıl iyi öğretmenleri kaybediyoruz; öğretmenliği sevmedikleri için değil, bu istikrarsızlığa ayak uyduramadıkları için. Bu çok yorucu. Onları izlerken, acaba bizim sıramız ne zaman gelecek diye düşünüyoruz.” [Ö4]

Bulgular, özel okullardaki kötü yönetim ve etik dışı uygulamaların öğretmenlerin meslekten ayrılmasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu tür istihdam koşullarının kendilerini değersiz ve gelecekleri konusunda umutsuz hissettirdiğini, bunun da meslekten ayrılma kararlarını pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Mesleki ve Bireysel Zorluklar: Bulgular, öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerinin büyük ölçüde ortaklık gösterdiğini, ancak bazı nedenlerin daha bireysel olduğunu ve yalnızca birkaç katılımcı tarafından dile getirilmesine rağmen öğretmenlerin meslekten ayrılması açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Bu faktörlerden biri, devlet okullarına atanan öğretmenlerin zorunlu hizmet süreci olmuştur. Hem meslekten ayrılan hem de görevdeki öğretmenler, zorunlu hizmet sürecini izole edici ve duygusal olarak zorlayıcı bir deneyim olarak tanımlamıştır. Özellikle kırsal veya kültürel açıdan farklı bir bölgeye atanan birçok öğretmen, kendilerini "hapsedilmiş" gibi hissettiklerini ve sevdiklerinden uzak olmanın uyum sağlamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bir meslekten ayrılan öğretmen, bu süreci şu şekilde anlatmıştır:

Genç öğretmenler doğuya gönderiliyor, üç-dört yıl boyunca 'hapsediliyor'. Böyle dediğim için üzgünüm ama, tanıdık bir sosyal çevre bulamayanlar çok kolay depresyona girebilir. Kendilerini bir anda izole bir ortamda, sosyal aktivitelerden uzak bir hayatın içinde buluyorlar... Özellikle de batıda büyümüş olanlar için, çünkü doğunun kültürü çok farklı. Tamamen farklı bir yaşam tarzına uyum sağlamak zorunda kalıyorsunuz. Örneğin, bir köy okuluna atandığınızda bazen oradaki tek öğretmen siz oluyorsunuz; hatta bazı durumlarda okulun yöneticisi olarak da görev yapmanız gerekebiliyor. Yerel halk tarafından kabul görmek inanılmaz derecede zor olabiliyor. [EÖ5]

Bir diğer önemli zorluk, devlet okullarına kayıtlı mülteci öğrenci sayısındaki artış olmuştur. Türkiye'nin Suriye, Irak, İran gibi komşu ülkelerden ve Pakistan gibi diğer ülkelerden gelen milyonlarca mülteciye ev sahipliği yapması, eğitim alanında benzersiz zorlukları da beraberinde getirmektedir (Uluslararası Göç Örgütü, t.y.). Pek çok meslekten ayrılan ve görev yapmakta olan öğretmen, mülteci öğrencilerin çoğunun evde ciddi sorunlar yaşadığını, ekonomik koşullarının çok kötü olduğunu ve bazı durumlarda mültecilerin okullarda küçük yaşta kız öğrencilerle yasa dışı ilişkilerde bulunduğunu gördüklerini belirtmiştir. Bu tür olaylar öğretmenler için derin rahatsızlık ve motivasyon kaybına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, mülteci öğrencilerin büyük bir kısmının Türkçe bilmemesi ve yeterli eğitim altyapısına sahip olmaması, ancak yaşları gereği üst sınıflara yerleştirilmeleri, önemli bir sorun olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, bu durumun sınıf dinamiklerini bozduğunu ve öğretmenlerin iş yükünü ciddi ölçüde artırdığını ifade etmiştir. Bazı meslekten ayrılan öğretmenler, mülteci öğrencilerin sınıflarda yoğun bir şekilde bulunmasının kendi ayrılma kararlarını doğrudan etkilediğini, çünkü mevcut eğitimsel zorluklara ek olarak ciddi sorunlar ve stres yarattığını dile getirmiştir.

Her iki gruptan katılımcılar, tüm öğrencilere eşit eğitim sağlama konusunda son derece motive olduklarını vurgulamış, ancak Türk eğitim sistemine uyum sürecine dair eksik kurallar ve düzenlemelerin okul ve sınıf ortamlarını kaotik hâle getirdiğini ve öğretmenler için ek bir stres unsuru yarattığını belirtmiştir. Bu bulgu, mülteci öğrencilerin sınıfta bulunmasının doğrudan öğretmenlerin meslekten ayrılmasına neden olmayabileceğini, ancak destek ve ek kaynaklardan yoksun olan bazı öğretmenler için ayrılmaya katkıda bulunan bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Bazı meslekten ayrılan öğretmenler, istihdam statülerinin meslekten ayrılma kararında etkili olduğunu belirtmiştir. Kadrolu öğretmenler yerine sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilen bu katılımcılar, sahip oldukları hakların ve çalışma koşullarının kısıtlayıcı ve güvencesiz olduğunu hissettiklerini ifade etmiştir. Her ne kadar mevzuat gereği sözleşmeli öğretmenler birçok açıdan kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip olsa da, katılımcılar bu statünün kendilerini dezavantajlı hissettirdiğini ve öğrenci velilerinin kendilerini ciddiye almadığını, bazı meslektaşlarının kendileriyle dalga geçtiğini ve maaşlarının kadrolu öğretmenlere kıyasla çok düşük olduğunu dile getirmiştir. Bu istikrarsızlık duygusu ve mesleki anlamda yeterince tanınmadıklarını hissetmeleri, meslekten ayrılma kararlarını etkileyen faktörler arasında yer almıştır.

Bazı katılımcılar için ailevi sorumluluklar da meslekten ayrılma kararında etkili olmuştur. Birkaç kadın katılımcı, anne olmanın ve çocuk bakımının meslekte kalmayı pratik açıdan zorlaştırdığını, çünkü aldıkları maaşın büyük bir kısmının bakıcı ücretine gitmesi nedeniyle çalışmanın ekonomik anlamda mantıksız hâle geldiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri bu nedenle öğretmenliği bıraktığını ifade ederken, diğeri çocuğu okul çağına geldiğinde mesleğe geri dönmek istediğini belirtmiştir.

Son olarak, kişisel güvenlik kaygıları, bir katılımcı için meslekten ayrılmanın temel nedeni olmuştur. Güneydoğu Anadolu bölgesine atanan bir matematik öğretmeni, yaşadığı travmatik deneyimi şu şekilde anlatmıştır:

Suriye tarafına her gün üç defa roket düşüyordu. Okulun çok yakınına isabet ediyordu; bir tanesi kız öğrenci yurduna düştü, sadece 200 metre uzağıımızdaydı. Pek çok öğrencimin evi hasar aldı, 20-30 kişi hayatını kaybetti. İl savunma ekipleri geldi, bize bir roket düştüğünde öğrencileri nasıl koruyacağımızı anlatan eğitimler verdi. Şoktaydım. Kendim için de korkuyordum. Bu her gün tekrar ediyordu. Pencereler sallanıyor, öğrencileri hızla duvar kenarına istifleyip camlardan uzak tutmaya çalışıyorduk. Bundan sonra hiçbir şey olmamış gibi ders anlatamazsınız—ben anlatamadım. Öğretmenliğe devam edemezdim. [EÖ18]

Her ne kadar bu katılımcının meslekten ayrılma nedeni diğerlerinden farklı olsa da, bu tür deneyimlerin de dikkate alınması oldukça önemlidir. Söz konusu katılımcı, dezavantajlı bölgelerde eğitim vermeye istekli olmasına rağmen, güvenlik kaygısının her şeyin önüne geçtiğini ve sonunda meslekten ayrılma kararında en belirleyici etken olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak, bu bulgular iş yükü ya da yönetim desteğinin eksikliği gibi sistematik sorunların öğretmenlerin meslekten ayrılmasında baskın bir rol oynadığını, ancak mesleki ve bireysel zorlukların da öğretmenlerin ayrılma kararlarında dikkate değer bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

1.3. Mesleki Tatminsizlik ve Alternatif Fırsatlar

Sonuçlar, meslekteki monotonluk, kariyer basamaklarında zorlukların ve mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, öğretmenlik mesleğinin statüsü, maaş ve emeklerinin karşılığını alamama durumu ve alternatif iş fırsatlarının, öğretmenlerin meslekten ayrılma kararına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Meslekten Ayrılma Nedenleri: Mesleki Tatminsizlik ve Alternatif Fırsatlar Teması

Tema	Alt temalar
Mesleki tatminsizlik ve alternatif fırsatlar	Monotonluk Kariyer basamaklarında zorlukların ve mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği Öğretmenlik mesleğinin statüsü Maaş ve emeklerinin karşılığını alamama Alternatif iş fırsatları

Monotonluk: Birçok katılımcı, öğretmenlik mesleğinin kendilerini enerjik ve yaratıcı tuttuğunu, meslek içinde kendilerini ve öğretim yöntemlerini geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Ancak, az sayıda meslekten ayrılan öğretmen, öğretmenliği bırakmalarının temel nedeninin monotonluk olduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcılar, branş veya okul türünden bağımsız olarak, yıllar boyunca aynı içeriği öğretmenin tekrara dayalı ve ilham verici olmaktan uzak olduğunu dile getirmiştir. Bir katılımcı “Sürekli aynı şeyi yapmaktan yoruldum” [EÖ13] derken, bir diğeri “Aynı şeyleri tekrar tekrar anlatmak ruhsuz geliyor; bunu bir 10-15 yıl daha yapabileceğimi düşünemiyorum” [EÖ24] şeklinde meslekten ayrılma sebebini belirtmiştir.

Hâlen görev yapmakta olan öğretmenler ise öğretmenliğin tekrara dayalı doğasının bazıları için caydırıcı olabileceğini kabul etmekle birlikte, okulun desteği ve öğretimdeki yeniliklere yönelik fırsatların motivasyonu sürdürmede önemli olduğunu vurgulamıştır. Görevdeki bir öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Aynı şeyi tekrar tekrar yapıyormuş gibi hissettikleri için tükenmişlik yaşayan öğretmenler gördüm. Aslında durum tam olarak böyle değil bence, ancak diğer öğretmenlerin desteği ve ekip çalışması olmadığında bazı öğretmenlerin böyle hissetmesini ve mesleği bırakmasını anlayabiliyorum. [Ö4]

Kariyer Basamaklarında Zorlukların ve Mesleki Gelişim Fırsatlarının Yetersizliği: Meslekten ayrılan birçok katılımcı, net bir şekilde tanımlanmış kariyer basamaklarının ve etkili mesleki gelişim fırsatlarının eksikliğinden dolayı hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine imkân tanıyacak, zorlayıcı ve motive edici bir kariyer ilerleme sürecine sahip olmadığını düşünmüşlerdir. Ayrıca, bu katılımcılar, mesleki gelişim çabalarının takdir edilmediğine inandıklarını ve bunun ayrılma kararlarında etkili olduğunu ifade etmiştir [EÖ10]. Özel bir okulda çalışmış olan bir meslekten ayrılan öğretmen şu şekilde açıklamada bulunmuştur:

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri kesinlikle teşvik edilmiyor veya buna izin verilmiyor. ... [Kaliteli eğitime ve nitelikli öğretmenlere önem verdiği düşünülen, oldukça saygın bir okulda] çalıştım, ama kesinlikle öyle değil. Bize sadece gelişimimize hiçbir katkı sağlamayan hizmet içi eğitimler veriliyor, başka bir şeye izin verilmiyor. Öğretmen sınıfa gelip öğrencilerin önünde bir çoban gibi durmalı. Onlar için kalite değil, nicelik önemli. [EÖ1]

Birçok katılımcı, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının yeterince iyi düşünülmediğini ve öğretmenleri mesleki anlamda gelişmeye teşvik etmediğini belirtmiştir. Bir devlet okulunda çalışan fizik öğretmeni bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenliği tutkuyla yapsanız bile, emeğinizin karşılığını alamayacağınızı, asla tam olarak takdir edilmeyeceğinizi fark ettiğinizde bu çok can sıkıcı oluyor. Bazı arkadaşlarım da ilerleme kaydedemediklerini düşündükleri için mesleği bıraktı. [Ö3]

Bulgular, yapılandırılmış bir kariyer basamağı sisteminin ve anlamlı mesleki gelişim fırsatlarının eksikliğinin, bazı öğretmenler için meslekten ayrılmaya neden olduğunu, hâlen görevde olan öğretmenlerin ise motivasyonlarını düşürdüğünü ve mesleki tatminsizliklerine sebep olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü: Her iki gruptaki katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretmenlik mesleğinin itibarı ve öğretmenlerin toplumdaki statüsünün zamanla azaldığını düşündüklerini ifade etmiştir. Önemli sayıda katılımcı, günlük yaşamlarında başkaları tarafından saygısız bir şekilde muamele gördükleri çeşitli olayları paylaşmıştır. Katılımcılar, toplumda öğretmenlerin düşük maaşla çalıştıkları, ancak yaz aylarında üç ay tatil yaptıkları için kolay para kazandıklarına ve herkesin öğretmen olabileceğine dair yaygın bir algının bulunduğunu ileri sürmüştür. Çoğu katılımcı, bu algının kendilerinin moralini büyük ölçüde bozduğunu ve “kişisel hakları olmayan, toplumda hiçbir değeri olmayan köleler” gibi hissettiklerini belirtmiştir [EÖ13].

Meslekten ayrılan öğretmenlerin çoğu, öğretmen olma motivasyonlarının genç nesil üzerinde olumlu bir etki bırakmak olduğunu; ancak zamanla, yaptıkları katkıların başkaları tarafından değer görmediğini hissettiklerini ve bunun kendilerini meslekten uzaklaştırdığını dile getirmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerine girişte taban puanların oldukça düşük olduğunu ve öğretmen olan kişilerin büyük bir kısmının yalnızca üniversite giriş sınavındaki puanlarının ancak bir eğitim fakültesini seçmeye yetmesi nedeniyle bu mesleğe yöneldiğini ileri sürmüştür. Bir meslekten ayrılan öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

İnsanlar genellikle öğretmenliği sadece üniversite giriş puanlarımızın öğretmenlik bölümlerine yettiği için seçtiğimizi düşünüyor. Oysa bu mesleği isteyerek seçmiş olabileceğimiz hiç akıllarına gelmiyor. Bence eğitim fakültelerine giriş puanları daha yüksek olmalı çünkü alana gereğinden fazla kişi sadece puanları yettiği için giriyor. Böyle olunca, birine ‘Ben öğretmenim’ dediğinizde size ‘Olsun’ diye teselli ediyormuş gibi yanıt vermeleri tamamen normalleşiyor. [EÖ7]

Hâlen görev yapmakta olan öğretmenler de benzer duyguları paylaşarak, çoğu zaman yeterince değer görmediklerini belirtmiştir. Bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

Bu işe kendimizden çok şey katıyoruz ama kimse fark etmiyor. Birçok meslektaşımın farklı işler aradığını gördüm; asıl istedikleri şey saygı görmektir. Maaşları aynı bile kalsa, sadece daha çok takdir edilmek için meslekten ayrılmayı tercih ettiler. [Ö6]

Elde edilen bulgular, her iki gruptaki katılımcıların önemli bir kısmının toplumda yeterince değer görmediğini ve saygınlıklarının azaldığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Bu durumun zaman içinde hayal kırıklığına yol açarak, öğretmenlerin daha çok takdir edildiklerini düşündükleri başka kariyer alanlarına yönelmelerine neden olduğu görülmüştür.

Maaş ve Emeklerinin Karşılığını Alamama: Her iki katılımcı grubuna göre düşük maaş ve emeklerinin karşılığını alamama, öğretmenlerin meslekten ayrılmasının en yaygın nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Birçok meslekten ayrılan öğretmen, düşük maaşın ayrılmasının temel sebebi olduğunu ifade etmiş, maaşlarını “üç kuruş” ve “kişisel ihtiyaçları karşılamaya bile yetmeyecek kadar düşük” olarak tanımlamıştır [EÖ1]. Ayrıca, maaşlarının harcadıkları emek ve gösterdikleri çabayı hiçbir şekilde karşılamadığını belirtmişlerdir [EÖ8]. Benzer şekilde, birçok görevdeki öğretmen de her ay geçim sıkıntısı yaşadıklarını ve bu yüzden meslekten ayrılmayı sıkça düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca, meslekten ayrılan eski meslektaşlarının bu kararı almasını haklı bulduklarını, özellikle daha yüksek maaşlı işler bulmuşlarsa onların yerinde kendilerinin de aynı kararı verebileceğini dile getirmişlerdir. Bir meslekten ayrılan öğretmen, öğretmenliği sevdiğini ancak geleceğini düşünmek zorunda olduğunu belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğretmeyi seviyorum ama geleceğimi de düşünmek zorundayım. Daha fazla kazanıp daha az çalışabilecekken öğretmenlikte kalmak mantıklı olmazdı.” [EÖ17]

Katılımcılar, hem devlet hem de özel okullarda öğretmen maaşlarının yüksek enflasyon karşısında yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Özellikle özel okullarda durumun daha vahim olduğu, birçok kurumun öğretmenlere asgari ücretin bile altında maaş ödediği ve bunun genellikle yasa dışı yollarla yapıldığı ifade edilmiştir.

Alternatif İş Fırsatları: Bulgular, daha yüksek maaş veya daha iyi çalışma koşulları sunan iş olanaklarının öğretmenlerin meslekten ayrılmasına neden olduğunu göstermektedir. Her iki katılımcı grubu da alternatif kariyer yollarının genellikle daha yüksek maaş, daha esnek çalışma saatleri ve daha az iş yükü sunduğunu kabul etmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı, öğretmenliğin kendileri için duygusal bir değer taşıdığını ve mesleğe büyük ölçüde içsel motivasyonla başladıklarını belirtmiş olmasına rağmen, bir süre çalıştıktan sonra kendi esenliklerini ve kişisel ihtiyaçlarını önceliklendirmeleri gerektiğine karar verdiklerini ifade etmiştir. Bir öğretmen, her yıl daha fazla meslektaşının alternatif işlere yöneldiğini gördüğünü ve bu durumun meslekte kalanları cesaretini kırarak onların da meslekte kalıp kalmama konusunda tereddüt yaşamalarına neden olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Her yıl daha fazla öğretmen alternatif işlere geçiş yapıyor. Bu, meslekte kalanları da düşündürüyor: Acaba biz de mi aynısını yapmalıyız?” [Ö11]

Genel olarak, çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin genellikle tek bir neden veya izole bir olay sebebiyle meslekten ayrılmadıklarını ortaya koymuştur. Bunun yerine, yukarıda belirtilen pek çok zorluğun öğretmenlik kariyeri boyunca - kısa ya da uzun - birikerek nihayetinde ayrılma kararına yol açtığı görülmüştür. Ayrıca, bazı nedenlerin öğretmenlerin kararında daha belirleyici olduğu görülmüştür. Örneğin, okul yöneticisiyle olan ilişkiler ve düşük maaş nedenlerin meslekten ayrılma üzerinden doğrudan bir etkisi olduğu, mülteci öğrencilerle ilgili zorlukların ise tetikleyici bir rol oynayabileceği anlaşılmıştır. Ancak, iş yükü ve yöneticiden destek eksikliği gibi diğer faktörlerle birleştğinde, bu tür tetikleyici etkenler de meslekten ayrılmaya yol açabilmektedir.

2. Öğretmenler Meslekten Ne Zaman Ayrılıyor?

Bu çalışmada, öğretmenlerin meslekten ayrılma zamanlamasına ilişkin ikinci araştırma sorusunu teorik çerçevede ele almak için Huberman'ın (1989) Öğretmenlerin Mesleki Yaşam Döngüsü sınıflandırması kullanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 6, çalışmaya katılan meslekten ayrılan öğretmenlerin ayrılma dönemlerini Huberman'ın (1989) çerçevesiyle ilişkilendirerek özetlemektedir.

Tablo 6. Meslekten Ayrılan Öğretmenlerin Huberman'ın (1989) Öğretmenlerin Mesleki Yaşam Döngüsü Çerçevesine Göre Öğretmenlik Deneyimi

Öğretmenlerin Mesleki Yaşam Döngüsüne Dayalı Evreler	Deneyim (Yıl)	f
Başlangıç/Keşif	1-3	14
İstikrar	4-6	8
Deneyimcilik/Yeniden Değerlendirme	7-18	4
Sükûnet/Muhafazakârlık	19-30	0
Uzaklaşma	31-40	1

Huberman (1989), öğretmenlik mesleğine girişin ilk üç yılı için “kariyer giriş aşaması” olarak tanımlamıştır. Bu süreçte, öğretmenler kariyerlerine rahat ya da zorlu bir başlangıç yapabilirler. Kolay bir başlangıç, öğretmenlerin öğrencileri, sınıf ortamını ve meslektaşlarını keşfetmekten keyif aldığı bir keşif dönemine yol açarken, zor bir başlangıç ise öğretmenlerin hayatta kalma dönemine girmesine neden olur. Bu dönemde öğretmenler mesleki gerçeklik şoku yaşar ve çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu çalışmada, 14 öğretmenin kariyerlerinin ilk üç yılı içinde meslekten ayrıldığı bulunmuştur. Bulgular, kariyerlerinin başında kaygı, panik ve yetersizlik hisseden katılımcıların mesleğe zorlu bir başlangıç yaptığını ve bu nedenle öğretmenliği bırakmaya karar verdiğini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan bir öğretmenin gözlemi şu şekildedir:

İlk yılın sonunda birkaç yeni öğretmenin meslekten ayrıldığına şahit oldum. Hepsi genç ve tutkuyla başlamışlardı, ancak yeterli destek alamayınca kendilerini kaybolmuş hissettiler. Biz de zorlandık, ama devam ettik... İlk başta iyi meslektaşlara ve yöneticilere sahip olduğumuz için şanslıydık. [Ö14]

Öğretmenliğin dördüncü ile altıncı yılları arasındaki süreç, istikrar (stabilization) evresi olarak adlandırılmaktadır. Huberman (1989), bu dönemi öğretmenler için en istikrarlı aşama olarak tanımlamıştır; çünkü bu dönemde öğretmenler mesleki bağlılık geliştirir ve alternatif kariyer beklentilerinden vazgeçerler. Ancak, bu çalışmada sekiz öğretmen, kariyerlerinin dördüncü ile altıncı yılları arasında meslekten ayrılmıştır. Katılımcılar, kariyerlerinin ilk yıllarındaki zorlukları aşmalarına rağmen, iş yükü ve okul ortamının sürekli bir stres kaynağı olmaya devam ettiğini ifade etmişlerdir. Huberman (1989) bu evreyi istikrar dönemi olarak tanımlasa da, bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bu evrede de yüksek oranda meslekten ayrıldığını göstermektedir. Ek olarak, bazı öğretmenlerin hemen istifa etmediğini, birkaç yıl boyunca işlerin düzeleceğini umarak beklediğini, ancak zamanla hiçbir şeyin değişmediğini fark ederek ayrıldığını belirten katılımcılar olmuştur.

Yedinci ile on sekizinci yıllar arasındaki üçüncü aşama, Huberman (1989) tarafından iki farklı olasılıkla sınıflandırılmıştır: deneyimcilik/aktivizm (experimentation/activism) veya yeniden değerlendirme/öz şüphe (reassessment/self-doubt). Deneyimcilik/aktivizm aşamasında öğretmenler farklı öğretim materyalleri denemek isteyebilir veya ek sorumluluklar üstlenmeye yönelebilirler. Yeniden değerlendirme/öz şüphe aşamasında ise öğretmenler mesleğin tekdüzeliğiyle yüzleşebilir ve farklı kariyer alternatiflerinin zamanla yok olacağını fark edebilirler. Bu çalışmada dört öğretmen, mesleklerinin yedinci ile on sekizinci yılları arasında öğretmenlikten ayrılmıştır. Bu katılımcılar, başlangıçta öğretmenliği sevdiklerini ancak zamanla zor çalışma koşulları nedeniyle ayrıldıklarını ve daha iyi maaş veya daha esnek çalışma saatleri sunan alternatif kariyer fırsatlarına yöneldiklerini belirtmişlerdir.

On dokuzuncu ile otuzuncu yıllar arasındaki dördüncü aşamada Huberman (1989), öğretmenlerin iki farklı yoldan ilerleyebileceğini öne sürmüştür: sükûnet/mesafelenme (serenity/relational distance) veya muhafazakârlık (conservatism). Sükûnet aşamasında, öğretmenler mesleklerini monoton bulsalar da mesleki kimliklerini kabullenmiş ve rahat bir duruma ulaşmış olabilirler. Muhafazakârlık aşamasında ise öğretmenler, genç nesillerin tutumları ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değeri konusunda daha karamsar bir bakış açısına sahip olabilirler ve mesleklerine olan bağlılıkları azalabilir. Bu çalışmada, bu aşamada öğretmenlikten ayrılan hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

Otuz bir ile kırk yıl arasındaki son aşama ise uzaklaşma (disengagement) evresi olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada öğretmenler ya huzurlu ya da kırgın bir şekilde meslekten uzaklaşmaya başlarlar. Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğini otuz iki yıl boyunca sürdüren yalnızca bir öğretmen meslekten ayrılmıştır. Bu katılımcı, kariyeri boyunca öğretmenliği içsel nedenlerle severek yaptığını ancak eğitim sistemindeki değişimler nedeniyle meslekten ayrılmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Zamanla değişen öğretmen ve öğrenci profillerinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Ayrıca, meslekten yıllar sonra ayrılmanın özellikle zor olduğunu vurgulamış; çünkü orta yaşta yeni bir iş bulmanın genç öğretmenlere kıyasla çok daha az mümkün olduğunu belirtmiştir. Uzun yıllar boyunca öğretmenlik yapan bireylerin meslekten ayrılabilmeleri için ek bir finansal kaynağa sahip olmalarının gerektiğini de eklemiştir.

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, meslekten ayrılan öğretmenlerin yarısından fazlasının kariyerlerinin ilk üç yılı içinde meslekten ayrıldığını, önemli bir kısmının dördüncü ile altıncı yıllarda meslekten ayrıldığını ve meslekten ayrılma oranının orta kariyer döneminden itibaren azaldığını göstermektedir. Bu çalışmanın nitel bir yaklaşım benimsediği, amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldığı ve sınırlı bir örneklem büyüklüğüne sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bulguların tüm öğretmen nüfusuna genellenmesinin hedeflenmediği açıktır. Bunun yerine, çalışmanın amacı, katılımcıların öğretmenlik mesleğinden ayrılma süreçlerine dair derinlemesine ve ayrıntılı içgörüler sunmaktır. Bu çerçevede, katılımcılar tarafından aktarılan deneyimler, öğretmenlerin meslekten ayrılmasına neden olan temel örüntüleri anlamada önemli bir katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri ile meslekten ayrıldıkları kariyer dönemleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları göz önüne alındığında, meslekten ayrılan öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleğin ilk yıllarında öğretmenliği bıraktığı ve bu dönemde karşılaşılan temel zorlukların rehberlik eksikliği, sınıf yönetimi problemleri ve idari destek yetersizliği gibi faktörler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

3. Meslekten Ayrılan Öğretmenlerin Sonraki Kariyer Adımları

Bu çalışmada üçüncü araştırma sorusunu ele almak amacıyla, meslekten ayrılan öğretmenlere, öğretmenliği bıraktıktan sonraki kariyer yolları hakkında sorular yöneltilmiştir. Bulgular, altı öğretmenin eğitim alanında çalışmaya devam ettiğini, on iki öğretmenin eğitim dışı sektörlere geçtiğini ve dokuz öğretmenin ise şu anda çalışmadığını ortaya koymuştur.

Sonuçlar, bazı meslekten ayrılan öğretmenlerin, çalışma koşulları iyileştirildiği takdirde, öğretmenliğe geri dönmek isteyebileceklerini göstermektedir. Bu katılımcılar, öğretmenliği temel olarak sevdiklerini ancak meslekteki sistematik sorunların, öğretme tutkusundan daha baskın olduğunu belirtmişlerdir. Eğitime bağlı kalmaya devam eden katılımcılar, içsel motivasyonları nedeniyle öğretmenliği sevdiklerini ancak kendi ihtiyaçlarını önceliklendirmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar, hâlâ öğrencilerle çalışabildiklerini ancak meslekten kaynaklanan temel zorluklarla uğraşmadıkları için şu an daha mutlu olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, şu anki rollerinin öğrencilere bireysel destek sağlamalarına daha fazla olanak tanıdığını ve bunun onlar için tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Hâlâ öğrencilerle çalışıyorum, ama artık kendi koşullarımla. Not verme, idari baskılar ya da gerçekçi olmayan beklentilerle uğraşmıyorum. Öğrencilerin gerçekten ihtiyacı olan konulara odaklanabiliyorum. [EÖ19]

Eğitim dışı alanlarda çalışan katılımcılar ise genel olarak öğretmenliğe geri dönmeyi düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencileriyle olan ilişkilerini zaman zaman özlediklerini dile getirirler de, çoğu katılımcı öğretmenliği bırakmaktan memnun olduğunu ve yeni işlerinde daha yüksek maaş ve daha iyi çalışma koşulları elde ettiklerini belirtmiştir. Örneğin, bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğretmenliğe ancak zorunda kalırsam dönerim... Aynı şeyleri tekrar yaşamak isteyeceğimi sanmıyorum.” [EÖ2] ve “Bu işin gerçekte nasıl bir şey olduğunu bilmiyordum. Bilseydim, asla adım atmazdım.” [EÖ18]. Bununla birlikte, birçok katılımcı, öğretmenlik mesleğinde sınırlı olduğunu düşündükleri mesleki gelişim fırsatlarını, yeni kariyerlerinde daha fazla bulduklarını vurgulamıştır. Tablo 7, çalışmaya katılan meslekten ayrılan öğretmenlerin daha sonraki kariyer adımlarını özetlemektedir.

Tablo 7. Meslekten Ayrılan Öğretmenlerin Sonraki Meslekleri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğretmenlikten Ayrıldıktan Sonraki Meslek
EÖ1	Kadın	DIŞ: Büyükelçilikte çevirmen
EÖ2	Kadın	Sinema sektöründe pazarlama uzmanı
EÖ3	Kadın	Çalışmıyor
EÖ4	Erkek	Çalışmıyor, lisansüstü eğitimine devam ediyor
EÖ5	Kadın	İÇ: Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde yarı zamanlı çalışıyor,
EÖ6	Kadın	Çalışmıyor, KPSS'ye hazırlanıyor
EÖ7	Kadın	Çalışmıyor, KPSS'ye hazırlanıyor
EÖ8	Kadın	Çalışmıyor, ev hanımı
EÖ9	Erkek	DIŞ: Büyükelçilikte çalışıyor
EÖ10	Erkek	İÇ: Araştırma görevlisi
EÖ11	Kadın	Çalışmıyor
EÖ12	Kadın	DIŞ: Pilates eğitmeni
EÖ13	Kadın	DIŞ: Kabin memuru
EÖ14	Kadın	Çalışmıyor, üniversite öğrencisi
EÖ15	Erkek	DIŞ: Mağaza sahibi
EÖ16	Kadın	Çalışmıyor
EÖ17	Erkek	DIŞ: Bankada çalışıyor
EÖ18	Erkek	DIŞ: Hava trafik kontrolörü
EÖ19	Kadın	İÇ: Özel ders öğretmeni
EÖ20	Kadın	DIŞ: Bankada çalıştı, şimdi yoga eğitmeni
EÖ21	Erkek	DIŞ: Medikal sektörde çalışıyor
EÖ22	Kadın	Çalışmıyor, ev hanımı
EÖ23	Erkek	İÇ: Yayıncılık, YouTube içerik üreticisi, özel ders öğretmeni
EÖ24	Kadın	DIŞ: Sosyal medya içerik üreticisi, TV sunucusu, el sanatları eğitmeni
EÖ25	Kadın	DIŞ: Veri analisti
EÖ26	Kadın	İÇ: MEB Ar-Ge biriminde çalışıyor
EÖ27	Kadın	İÇ: Öğretim üyesi

Not: İÇ, eğitim sektörü ile ilgili meslekleri, DIŞ: eğitim sektörü dışındaki meslekleri belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğine güçlü bir motivasyonla başlayan ve kapsamlı bir eğitim almış bazı öğretmenlerin, artık hiçbir koşulda mesleğe geri dönmeyi düşünmemesi açısından bulgular dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlik deneyimleri sırasında karşılaştıkları olumsuzlukların boyutunu göstermekte ve öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerini daha iyi anlamak adına bu alanda yapılan araştırmaların önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki öğretmenlerin meslekten ayrılma sürecinin karmaşık ve çok boyutlu yapısını ortaya koymakta; öğretmenlerin kariyer kararlarını etkileyen yapısal, kültürel ve ekonomik faktörlerin etkileşimini gözler önüne sermektedir. Bu bölüm, çalışmanın sonuçlarını tartışmayı ve öğretmenlerin meslekten ayrılması konusunu daha derinlemesine anlamak için uluslararası alanyazınla ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarından biri, birçok öğretmenin hizmet öncesi eğitimden hizmet içi öğretmenliğe geçişte zorlandığını ve öğretmenlikte sınıf içinde karşılaştıkları zorluklara hazırlıksız olduklarını göstermektedir. Bu durum, uluslararası alanyazında öğretmenlerin meslekten ayrılmasıyla ilgili çalışmalarla da örtüşmektedir (örn., Buchanan, 2012; Huberman, 1989; Kelchtermans ve Ballet, 2002; Veenman, 1984); ancak Türkiye bağlamında farklı zorluklar söz konusudur. Pedagojik formasyon sertifika programları, teorik bilgi ile sınıf içi uygulama arasında bir boşluk yaratarak, yeni öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamasını güçleştirmiştir. Bu doğrultuda, Carver-Thomas ve Darling-Hammond (2019), diğer değişkenler sabit tutulduğunda, alternatif sertifika programını tamamlayan öğretmenlerin, geleneksel yolla öğretmen olanlara (örn. eğitim fakültesi mezunlarına) kıyasla

öğretmenlikten ayrılma ihtimallerinin %25 daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Dahası, ister eğitim fakültesinden mezun olsun, ister pedagojik formasyon programını tamamlamış olsun, birçok öğretmen adayı mesleğe, öğretmenlik ortamlarına dair gerçekçi olmayan beklentilerle başlamaktadır. Bu da, özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan yeni öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli zorluklar nedeniyle meslekten ayrılmalarına neden olmaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine giriş yolları ve bu yolların öğretmenlerin meslekten ayrılması üzerindeki etkisi tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir. Bu çalışmada bazı katılımcılar, mesleğe giriş yollarının meslekten ayrılma kararlarını etkilediğini belirtirken, bazı göreve devam etmekte olan öğretmenler öğretmenlik becerileri ve yeterlilikleri konusunda kendilerini yetkin hissettiklerini ifade etmiştir. Bu tutarsızlık, bu pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliği hakkında da soru işaretleri doğurmaktadır. Bazı öğretmenler, pedagojik formasyon sertifika programlarında aldıkları hizmet öncesi eğitim konusunda kendilerini güvende hissetse de, bu programların varlığı Türkiye’de öğretmen arz fazlasına neden olmakta ve başka bir yapısal sorunu ortaya çıkarmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinden yaklaşık 40.000 öğretmen adayı mezun olmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], t.y.) ve 2023-2024 akademik yılında eğitim fakültelerinde toplamda yaklaşık 250.000 öğrenci bulunmaktadır (YÖK, t.y.). Bunlara ek olarak, her yıl yaklaşık 80.000 kişi pedagojik formasyon sertifika programları aracılığıyla öğretmenlik niteliklerini kazanmaktadır (Çakır vd., 2024). Ancak devlet okullarının yıllık atama kapasitesi yaklaşık 40.000 öğretmenle sınırlıdır. Bu dengesizlik, oldukça rekabetçi bir iş piyasası yaratmakta, özel okullarda istikrarsız pozisyonlara yol açmakta ve öğretmenler ile öğretmen adayları arasında memnuniyetsizliğe neden olmaktadır.

Bu çalışmada tespit edilen bir diğer önemli meslekten ayrılma nedeni, okul yönetiminin ve örgüt ikliminin olumsuz etkisidir. Katılımcıların büyük bölümü, yönetici desteğinin eksikliği, aşırı müdahale ve aşırı denetim, yukarıdan aşağıya işleyen bir hiyerarşi ile liderlik ve rehberlik yetersizliğinin öğretmenlerin meslekten ayrılmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, önceki araştırmalarla örtüşmektedir (örn., Borman ve Maritza Dowling, 2008; Den Brok vd., 2017; Glazer, 2018; Gonzalez vd., 2008; Karadal vd., 2018; Mason, 2017; Troyer, 2018); ancak Türkiye bağlamında bazı farklı yorumlar doğurmaktadır. Katılımcılar, kamu okullarında yöneticilerin siyasi görüşlerine göre kayırılarak atanabildiğini ve bu durumun yönetsel karar alma süreçlerini etkileyebildiğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin baskı hissetmesine ve zamanla meslekten ayrılma kararına yönelmesine neden olabilmektedir. Özel okullarda ise yöneticiler, eğitimci olmaktan ziyade işletme müdürü gibi davranarak öğretmenlerin hakları ve refahı yerine “müşteri memnuniyetini” ön planda tutabilmektedir. Bu bulgu hem bu çalışmada katılımcılar tarafından dile getirilmiş hem de önceki araştırmalarda vurgulanmıştır (örn., Çakır vd., 2024; Şahin, 2022).

Öğretmen özerkliği bağlamında, bazı meslekten ayrılan öğretmenler, öğretmenliğin gerçeklerinin kendi “idealist” meslek anlayışlarıyla örtüşmediğini vurgulamıştır; çünkü sınıf yönetimi ve öğretim süreci üzerinde neredeyse hiç söz haklarının olmadığını belirtmişlerdir. Türkiye’nin sınav odaklı katı eğitim sistemi, öğretmenlerin sınıf içinde yenilik yapma imkânlarını sınırlandırarak onları yalnızca standart bir eğitim programını uygulayan kişiler haline getirmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, önceki araştırmalarda da öğretmen özerkliği eksikliğinin öğretmenlerin meslekle bağlarını koparmalarına neden olduğu gösterilmiştir (Buchanan, 2012). Özellikle öğretmenlerin mesleğe ilişkin ilk algıları ile pratikte karşılaştıkları deneyimler arasındaki uyumsuzluk bu durumu daha da belirgin hale getirmektedir (Newberry ve Allsop, 2017). Türkiye bağlamında bu durum, yüksek ebeveyn müdahalesiyle daha da şiddetlenmektedir; öğretmenler sıklıkla mesleki sorumlulukları ile ebeveyn talepleri ve yargıları arasında sıkışmış hissetmektedir. Yönetim desteğinin eksikliği ve yukarıdan aşağıya işleyen hiyerarşi ile birleştiğinde, bu gerilimler öğretmenlerde tatminsizlik yaratmakta ve meslekten ayrılmaya yol açmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin meslekten ayrılmalarını etkileyen bir diğer önemli faktör olarak iş yükü öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğretmenlerin idari görevler, nöbet tutma, not verme, ödev kontrolü gibi aşırı sorumluluklar üstlenmek zorunda kaldığını ve bunun mesleki ve özel yaşamlarını dengelemekte zorlanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Benzer endişeler, önceki araştırmalarda da geniş çapta belgelenmiştir (örn., Buchanan, 2012; Day vd., 2006; Den Brok vd., 2017; Harmsen vd.,

2018; Khawary ve Ali, 2015; Mason ve Poyatos Matas, 2015; Newberry ve Allsop, 2017; Sammons vd., 2007; Struyven ve Vanthournout, 2014; Sutcher vd., 2016). Çoğu katılımcı iş yükünü bunaltıcı olarak değerlendirse de, bazıları özellikle ders planlaması, not verme ve ödev kontrolünü aşırı bulmuştur. Ancak, bu sorumlulukların öğretmenliğin temel unsurları olduğu ve gereksiz yükler olarak değerlendirilmemesi gerektiği de savunulabilir. Azaltılabilecek idari görevlerin aksine, ders planlaması, değerlendirme ve geri bildirim süreçleri öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Pek çok meslekten ayrılan öğretmen ve hâlen görevde olan öğretmen, öğretmenliği diğer mesleklerle kıyaslayarak, diğer meslek gruplarında çalışanların işlerini mesai saatleri dışında bırakabildiklerini, ancak öğretmenlerin okul saatleri sonrasında da çalışmaya devam etmek zorunda olduklarını belirtmiştir. Bu durum geçerli bir endişe olarak görülse de, öğretmenliğin sadece ders saatleriyle sınırlı kalmadığı, sürekli hazırlık ve değerlendirme gerektirdiği unutulmamalıdır. Bu nedenle, bürokratik yüklerin azaltılabileceği ancak öğretmenliğin doğasında bulunan belirli sorumlulukların kalıcı olduğu gerçeğinin öğretmenler tarafından da kabul edilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise iş güvencesidir. Özellikle özel okullarda, okulların giderek bir işletme mantığıyla yönetilmesi, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına neden olan etkenlerden biri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, kısa vadeli sözleşmeler, maaş usulsüzlükleri ve sosyal hakların eksikliği gibi etik dışı uygulamalarla karşılaştıklarını ve bunun meslekten ayrılma kararlarını etkilediğini ifade etmiştir. Türkiye'de özel okul öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu yerine 4857 sayılı İş Kanunu'na tabi olmaları nedeniyle, hakları ve çalışma koşulları daha az düzenlemeye tabi kalmakta ve bu durum onları istikrarsız çalışma koşullarına karşı savunmasız bırakmaktadır (Çakır vd., 2024). Kamu okullarında ise iş güvencesi daha güçlü olmasına rağmen, zorunlu hizmet yükümlülüğünün öğretmenlerin meslekten ayrılmalarını etkileyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Özellikle coğrafi olarak izole bölgelere veya dezavantajlı okullara atanmanın mesleğe uyumu zorlaştırdığı ve bazı öğretmenler için meslekten ayrılmaya yol açtığı belirlenmiştir. Bu sonuç, kırsal bölgelerde veya öğretmen bulmanın zor olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin izolasyon, uyum sorunları ve sınırlı kaynaklar nedeniyle mesleği bırakma eğiliminde olduklarını öne süren önceki araştırmalarla örtüşmektedir (örn., Billingsley, 2004; Buchanan, 2010; Buchanan vd., 2013; Elfers vd., 2009; Güvendir, 2017; OECD, 2005; Roberts, 2015).

Türkiye bağlamına özgü bir diğer bulgu, mülteci öğrencilerin okullara yerleştirilmesi olmuştur. Katılımcılar, bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik net politika ve düzenlemelerin eksikliği, öğretmenlerin dil ve kültürel engelleri aşmaya yönelik yetersiz eğitimi ve artan sınıf yönetimi zorlukları gibi zorluklarının, öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarında etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalar da, özellikle dezavantajlı bölgelerde destek almayan ya da özel eğitim verilmeyen öğretmenlerin görev yaptığı, azınlık öğrencilerinin sayısının yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin meslekten ayrılma oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Wagner, 1993).

Bu çalışmada iş yükü, maaş veya iş güvencesi gibi öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına ilişkin yaygın olarak belgelenmiş faktörlerin yanı sıra, daha az ele alınmış bir etken olarak öğretmenliğin algılanan monotonluğu da dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar, meslekten ayrılmalarının temel sebebinin öğretmenliği sıkıcı ve tekdüze bulmaları olduğunu belirtmiştir. Ancak, alanyazında monotonluk ile öğretmenlerin meslekten ayrılması arasında doğrudan bir ilişki kuran önceki çalışmaya rastlanmamıştır. Kuşkusuz, öğretmenliğin monoton bir iş olup olmadığı oldukça öznel bir algıdır; bazıları öğretmenliği yıllar boyunca aynı şeyleri tekrarlamak olarak görürken, diğerleri onu yaratıcı ve gelişime açık bir meslek olarak değerlendirmektedir.

Bu çalışmanın beklenmedik sonuçlarından biri, her iki gruptaki katılımcıların neredeyse tamamının, olanakları kısıtlı bir okulda çalışmanın onları motive ettiğini söylemeleridir. Katılımcılar, bu tür okullarda çalışmanın, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine ve farkındalık kazanmalarına katkı sağladıkları için tatmin edici olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, özellikle dezavantajlı bölgelerde fiziksel olanakların eksik olmasının öğretmenleri meslekten ayrılmaya ittiğini savunan önceki çalışmalarla çelişmektedir (Carver-Thomas ve Darling-Hammond, 2019; Mason ve Poyatos Matas, 2015; Solomonson vd., 2018). Bu durum, bu çalışmanın katılımcılarının dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerle çalışmayı anlamlı bulduklarını, ancak diğer sorunların zamanla bu motivasyonu gölgelediğini ve meslekten ayrılmalarına yol açtığını göstermektedir.

Kariyer basamaklarında zorlukların ve mesleki gelişim olanaklarının sınırlı olması, öğretmenlerin meslekten ayrılmasını etkileyen bir faktör olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bazıları, ne kadar çabalar da yerlerinde saydıklarını, çabalarının tanınmadığını ve mesleki ya da kişisel olarak ilerleyemediklerini düşündüklerini belirtmiştir. Bu durağanlık hissi, katılımcıların motivasyonlarını azaltmış ve meslekten ayrılmalarına katkı sağlamıştır. Kariyer ilerlemesi öğretmenlik mesleğinde önemli bir faktördür; Day (2012) de kariyer gelişiminin sınırlı olduğu durumlarda öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşabileceğini ve motivasyonlarının azalabileceğini, bunun da meslekten ayrılma olasılığını artırabileceğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmaya katılan öğretmenler de mevcut kariyer basamaklarını ve mesleki gelişim fırsatlarını etkisiz bulmuş ve bunları “kişisel ve mesleki gelişim açısından anlamlı değil” şeklinde tanımlamışlardır. Finansal kaygılar, bu sorunları daha da ağırlaştırmaktadır. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] verileri, birçok ülkede öğretmen maaşlarının deneyimle birlikte arttığını göstermektedir; ancak Türkiye’de yeni başlayan bir öğretmen ile 15 yıllık deneyime sahip bir öğretmen arasındaki maaş farkının oldukça yakın olduğu belirtilmektedir (OECD, 2020). Bu çalışmanın bulguları, bu tür mali teşviklerin eksikliğinin öğretmenlerin meslekte kalma isteğini azaltabileceğini göstermiştir (Demirel Yazıcı ve Cemaloğlu, 2022).

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu, birçok katılımcının meslekten ayrılma nedenleri arasında toplum tarafından takdir edilmemek ve değer görmemek olduğunu belirtmesidir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin itibarının giderek azalmasına ilişkin küresel eğilimlerle de paralellik göstermektedir (Borman ve Maritza Dowling, 2008; Schleicher, 2019b; Welch vd., 2017). Katılımcılar, toplumda öğretmenlerin düşük maaş alan ve fazla çalışan kişiler olarak görüldüğünü ve bunun mesleğin cazibesini azalttığını dile getirmiştir. Bu algının, öğretmenleri daha yüksek maaşlı ve daha saygın işlere yönlendirdiği ifade edilmiştir (Goldring vd., 2014; Johnson ve Birkeland, 2004; Keçeci ve Keskinlik Kara, 2023).

Düşük maaş ve emeklerin karşılığını alamamak, bu çalışmada öğretmenlerin meslekten ayrılmalarının en önemli nedenleri arasında öne çıkmıştır. Hem devlet hem de özel okul öğretmenlerinden birçok katılımcı, mali zorlukların meslekten ayrılma kararlarında belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bulgu, düşük maaş ve yetersiz ücretlendirme koşullarının öğretmenlerin meslekten ayrılmalarında temel etkenler olduğunu belirten önceki araştırmalarla tutarlıdır (Carver-Thomas ve Darling-Hammond, 2019; Hancock ve Scherff, 2010; Khawary ve Ali, 2015; Loeb ve Betteillie, 2009; Mason ve Poyatos Matas, 2015; Olsen ve Anderson, 2007; Solomonson vd., 2018). Ancak, bazı önceki çalışmalar düşük maaş ve yetersiz ücretlendirmenin yalnızca öğretmenliği içsel motivasyonla seçmeyenler için meslekten ayrılma nedeni olabileceğini öne sürmektedir (Ashiedu ve Scott-Ladd, 2012). Buna karşın, bu durum mevcut çalışmada gözlemlenmemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu, öğretmenliği içsel nedenlerle isteyerek seçmiş ve öğrencilerine karşı yüksek düzeyde bağlılık göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmen maaşıyla ailelerini geçindirmekte ciddi zorluklar yaşadıkları için meslekten ayrılma kararı almak zorunda kalmışlardır.

Alternatif kariyer fırsatlarının bulunabilirliği de öğretmenlerin meslekten ayrılmasında kritik bir faktör olmuştur. Meslekten ayrılan birçok katılımcı, daha iyi maaş alabilecekleri işler bulduklarında öğretmenliği bıraktıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, hâlen görevde olan birçok öğretmen, daha iyi fırsatlar sunulduğunda meslekten ayrılacaklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlarla paralel olarak, bazı çalışmalar, öğretmenlerin başlangıçtaki mesleki bağlılık düzeylerinden bağımsız olarak, alternatif iş fırsatlarının öğretmenlerin meslekten ayrılmasında etkili olabileceğini göstermektedir (Ingersoll, 2001; Olsen ve Anderson, 2007). Ayrıca, önceki araştırmalar, yüksek lisans derecesine veya özel bir uzmanlık alanına sahip olmanın öğretmenlerin iş piyasasında daha çok talep görmesine neden olarak meslekten ayrılma olasılıklarını artırdığını öne sürmektedir (Borman ve Maritza Dowling, 2008; Mastekaasa, 2011; With, 2017). Çalışmanın bulguları, özellikle kurumsal eğitim, yayıncılık ve özel ders gibi alanlarda artan alternatif kariyer fırsatlarının öğretmenleri daha yüksek maaşlı, daha esnek ve kariyer gelişimi sağlayan mesleklere yönlendirdiğini göstermiştir.

Öğretmenlerin meslekten ayrılma dönemlerine ilişkin olarak, mevcut çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin meslekten ayrılma oranının kariyerlerinin ilk yıllarında en yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlikte ilk beş yılın en riskli dönem olduğunu öne süren önceki çalışmalarla örtüşmektedir (örn., Allen, 2005; Borman ve Maritza Dowling, 2008; Glazer, 2018; Hancock ve Scherff, 2010; Huberman, 1989; Ingersoll, 2003; Ingersoll ve Smith, 2003; Solomonson vd., 2018). Ancak, öğretmenlerin meslekten ayrılma eğiliminin U şeklinde bir eğri izlediğini, yani kariyerin başında en yüksek, kariyerin ortasında en düşük, emeklilik dönemine yaklaşıırken ise tekrar yükseldiğini öne süren çalışmalardan (Arnold vd., 1993; Department of Education and Science, 1990; aktaran Macdonald, 1999; Ingersoll, 2001) farklı olarak, mevcut çalışma, öğretmenlerin meslekten ayrılma oranının kariyerin ortasından sonra azaldığını ortaya koymuştur. Bunun başlıca nedeni ülkedeki ekonomik istikrarsızlık olup, öğretmenlerin uzun yıllar boyunca aynı meslekte çalıştıktan sonra yeni bir iş bulmanın zor olacağını düşünmesidir. Ayrıca, iş piyasasının istikrarsız olması ve özel sektörde neredeyse hiç iş güvencesi olmaması nedeniyle, Türkiye’de özellikle devlet okullarında öğretmenlik, “garantili” bir memuriyet olarak görülmekte ve birçok öğretmen ek birikimi ya da başka bir geliri olmadığı için meslekten ayrılmayı zor bulmaktadır.

Son olarak, sonraki kariyer adımlarına ilişkin bulgular, meslekten ayrılanların büyük bir kısmının öğretmenlik mesleğinden tamamen uzaklaştığını ve bunun en önemli nedenleri olarak daha yüksek maaş, kariyer gelişimi ve daha esnek çalışma koşullarını gösterdiğini ortaya koymuştur. Eğitim alanında çalışmaya devam edenler ise genellikle sistemsel sorunlarla karşılaşmadıkları, ancak yine de öğrencilerle çalışabildikleri alternatif roller tercih etmiştir. Bu sonuç, meslekten ayrılmanın genellikle öğretmenlik mesleğine duyulan bağlılığın eksikliğinden değil, yapısal sorunlardan kaynaklandığını öne süren önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (Ingersoll, 2001; Johnson ve Birkeland, 2004).

Öneriler

Bu bölümde, mevcut çalışmanın bulgularına ve ilgili alanyazına dayanarak uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır. Öncelikle, uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Öğretmen Eğitimi ve Hazırlığının Geliştirilmesi:

- Pedagojik formasyon sertifika programları daha seçici olmalı, tamamlanmaları için daha yüksek yeterlik kriterleri getirilmeli ve öğretmen adaylarını daha iyi hazırlamak için yapılandırılmış öğretmenlik uygulamalarını içermelidir.
- Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarına daha gerçekçi öğretim deneyimleri sunmalı; bu kapsamda, görevdeki öğretmenlerin deneyimlerini öğretmen adaylarıyla paylaşacağı türde etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlik uygulaması, hizmet öncesi eğitimin daha erken aşamalarında başlamalı ve öğretmen adaylarının farklı bağlamları deneyimleyebilmeleri için çeşitli okul türlerinde (devlet/özel, şehir merkezi/kırsal) gerçekleştirilmelidir.

Okullarda Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Desteklenmesi:

- Devlet ve özel okullarda göreve yeni başlayan öğretmenler için resmi rehberlik programları uygulanmalı, rehber öğretmenlerin bu konuda eğitim almış olmaları ve düzenli yüz yüze rehberlik sunabilmeleri sağlanmalıdır.
- Göreve yeni başlayan öğretmenler, sınıf yönetimi stratejileri konusunda yapılandırılmış destek almalı, bu sayede özgüvenleri artırılarak mesleki stresleri azaltılmalıdır.
- Okullar/yöneticiler, iş yükünü etkili bir şekilde dağıtarak öğretmenlerin asıl görevleri olan öğretime odaklanmalarını sağlamalı, ani görev yüklemeleri ve idari iş yükü gibi faktörleri en aza indirmelidir.

Okul Koşullarının ve Liderliğin İyileştirilmesi:

- Mümkün olduğunca sınıf mevcutları azaltılmalı ve özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflara ek personel veya yardımcı destek sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri, olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek için yüksek niteliklere sahip olmalı ve liyakat temelli olarak atanmalıdır.
- Öğretmenler, meslektaş desteğini ve iş birliğini artırmak amacıyla kişiler arası iletişim becerileri, iş birliği ve takım çalışması konularında hizmet içi eğitim almalıdır.
- Öğretmenler, hesap verebilirliği koruyarak öğretim, ders planlama ve değerlendirme yöntemleri konusunda daha fazla esneklik kazanmalıdır.
- Özel okul öğretmenlerinin adil ücretler ve yasal koruma altında çalışmasını sağlamak için politika düzenlemeleri yapılmalı ve bu düzenlemelere uyumun izlenmesi için mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Zorunlu hizmet kapsamında kırsal ve dezavantajlı bölgelere yapılan öğretmen atamalarında, öncelik deneyimli öğretmenlere verilmelidir. Ayrıca, bu bölgelerde yetişmiş öğretmenlerin kendi memleketlerinde görev yapmaları teşvik edilmelidir, çünkü yerel kültüre olan aşinalıkları, öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurmalarına ve sınıf yönetiminde daha etkili olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu tür atamaları daha cazip hâle getirmek ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için kapsamlı bir teşvik paketi sunulabilir. Bu doğrultuda, daha yüksek maaşlar, barınma desteği, danışmanlık ve psikolojik destek hizmetlerine erişim, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi gibi teşvikler sunulabilir.
- Mülteci öğrencilerin okullara yerleştirilmesine yönelik net düzenlemeler ivedilikle oluşturulmalıdır. Bu öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları için hem akademik hem de psikolojik destek almaları gerekmektedir. Uyum sürecini kolaylaştırmak amacıyla ek dil kursları eğitim programlarına dâhil edilebilir ve özel destek programları geliştirilebilir.

Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Statüsünün Artırılması:

- Eğitim fakültelerine giriş için başarı sıralaması yükseltilmeli ve öğretmen adaylarının niteliği artırılmalıdır. Yeni fakülteler açmak yerine, mevcut programlar ulusal eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde kalite odaklı olarak iyileştirilmelidir.
- Öğretmen maaşları artırılarak mesleğin cazibesi arttırılmalı ve toplumdaki saygınlığı yükseltilmelidir.
- İş gücü planlaması uzun vadeli olarak yapılmalı, işsiz öğretmenlerin fazlalığı göz önünde bulundurularak öğretmen arz ve talebi dengelenmeli ve her okulda yeterli sayıda öğretmenin bulunması sağlanmalıdır.

Kamusal Farkındalığın Artırılması ve Politika Şeffaflığının Sağlanması:

- Öğretmenlerin meslekten ayrılma istatistikleri hem devlet okulları hem de özel okullar için kamuya açık hale getirilmeli, böylece bu alandaki farkındalık artırılmalı ve öğretmenlerin meslekte kalmasını teşvik edecek politika kararlarına veri temelli yön vermelidir.

Bunlara ek olarak, gelecek araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin meslekten ayrılması olgusu uluslararası alanda sıkça incelenmesine rağmen, Türkiye’de meslekten ayrılan öğretmenlerle yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu konunun daha kapsamlı incelenebilmesi için ülke bağlamında daha fazla araştırma yapılmalı, farklı özelliklere sahip katılımcılarla çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Devlet okulları ve özel okullardan ayrılan öğretmenlerin deneyimlerinin büyük ölçüde farklı olabileceği göz önünde bulundurularak, bu iki grup üzerine odaklanan karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

- Uluslararası çalışmalarda öğretmenlerin mesleğe yönelik ilk bağlılığına sıklıkla odaklanılsa da, bu çalışmada başlangıç bağlılığının meslekten ayrılma üzerindeki etkisi özel olarak ele alınmamıştır. Gelecek çalışmalarda, bu değişkenin öğretmenlerin meslekte kalma kararlarına etkisi araştırılabilir.
- Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla, onların kişisel ve mesleki yaşamlarını bütüncül bir şekilde ele alan yaşam öyküsü yöntemiyle yapılacak çalışmalar faydalı olabilir.
- Bu çalışma, öğretmenlerin meslekten ayrılma sürecinin çok boyutlu olduğunu ve öğretmenlerin kariyeri boyunca karşılaştığı pek çok etkileşimli faktörün bu kararı etkilediğini ortaya koymuştur. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına yol açan çoklu değişkenlerin karmaşık ilişkisini açıklayan bütüncül bir model geliştirilebilir.

Kaynakça

- Allen, M. B. (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say*. Education Commission of the States.
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849209335>
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17-35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- Bastian, K. C., & Fuller, S. C. (2023). Educator attrition and mobility during the COVID-19 pandemic. *Educational Researcher*, 20(10), 1-5. <https://doi.org/10.3102/0013189X231187890>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/0022466904038001040>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Pearson.
- Borman, G. D., & Maritza Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Brown, K. (2001). Mentoring and the retention of newly qualified language teachers. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 69-88. <https://doi.org/10.1080/03057640124093>
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211. <https://doi.org/10.1080/02188791003721952>
- Buchanan, J. (2012). Telling tales out of school: Exploring why former teachers are not returning to the classroom. *Australian Journal of Education*, 56(2), 205-220. <https://doi.org/10.1177/000494411205600207>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Chapman, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34(5), 43-49. <https://doi.org/10.1177/002248718303400512>
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE.
- Çakır, A., Er, E., & Korumaz, M. (2024). Why teachers leave teaching: The case of private schools in Turkey. *International Anatolian Journal of Social Sciences*, 8(4), 830-851. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1525191>
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26. <http://www.jstor.org/stable/23479560>

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (DfES Research Report 743). Department for Education and Skills. <https://doi.org/10.1037/e615332007-001>
- Demirel Yazıcı, S., & Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 20(3), 15-40. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1068214>
- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Dwyer, P., & Wyn, J. (2001). *Youth, education and risk facing the future*. RoutledgeFalmer.
- Eğitim-Sen. (2018). Öğretmenlerin ekonomik ve mesleki sorunlarına bakış anketi. <https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarina-bakis-anketi-sonuclari/>
- Elfers, A. M., Plecki, M., & Knapp, M. (2009). Teacher mobility: Looking more closely at "the movers" within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94-127. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8103_4
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Freedman, S., & Appleman, D. (2009). "In it for the long haul": How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337. <https://doi.org/10.1177/002248710933618>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Glazer, J. (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011>
- Gonzalez, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1-11. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-1/gonzalez.pdf>
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012-13 teacher follow-up survey*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1987). *Teacher attrition: The uphill climb to staff the nation's schools*. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R3512.html>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Guinn, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, (51), 74-94.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *Journal of Experimental Education*, 77(1), 21-54. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.1.21-54>

- Hancock, C. B., & Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328-338. <https://doi.org/10.1177/0022487110372214>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2014). Life course research design: Exploring career change experiences of former school teachers and police officers. *Journal of Career Development*, 4(1), 62-84. <https://doi.org/10.1177/0894845312474370>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* (Report No. R-03-4). Consortium for Policy Research in Education. <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33. <https://doi.org/10.1037/e382722004-001>
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition* (Report No. #RR-82). Consortium for Policy Research in Education. https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/2018_prepeffects2014.pdf
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2004). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2008). The next generation of teachers: Who enters, who stays, and why. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 445-467). Routledge.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Karadal, H., Adıgüzel, Z., & Artar, M. (2018). Investigation of the mediator effect of strategic management in the relationship between ethics leadership, job satisfaction and intention to leave. *Journal of Management, Marketing and Logistics (JMML)*, 5(1), 66-77. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2018.808>
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey. *Education*, 3(3), 141-149. <http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20130303.01.html>
- Keçeci, B., & Keskinçilic Kara, S. B. (2023). Why do teachers leave the profession: A case study. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 773-787. <https://doi.org/10.24331/ijere.1307586>
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Khawary, O., & Ali, S. (2015). The causes and effects of English teachers' turnover: A case from Afghanistan. *Improving Schools*, 18(1), 20-34. <https://doi.org/10.1177/1365480214566280>

- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/625.642>
- Koerber, N., Marquez-Mendez, M., Mensah, A., Fasching-Varner, K., & Schrader, P. G. (2023). Sustaining teacher needs: A systematic narrative review exploring teacher retention, attrition, and motivation. *Literature Reviews in Education and Human Services*, 2(2), 1-20. <https://www.tamuc.edu/wp-content/uploads/2023/08/Sustaining-Teacher-Needs.pdf>
- Krumboltz, J. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Carroll Press.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere - A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, (54), 88-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Loeb, S., & Betteille, T. (2009). Teacher quality and teacher labor markets. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook for education policy research* (pp. 596- 612). Routledge.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)
- Manuel, J. (2003). 'Such are the ambitions of youth': Exploring issues of retention attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/13598660301611>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Mason, S. (2017). Foreign language teacher attrition and retention research: A meta-analysis. *NECTFL Review*, (80), 47-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253534.pdf>
- Mason, S., & Poyatos Matas, C. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45-66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.3>
- Mastekaasa, A. (2011). Brain drain? Recruitment and retention of high quality teachers in Norway. *Oxford Review of Education*, 37(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.527730>
- Mawhinney, L., & Rinke, C. R. (2018). I just feel so guilty: The role of emotions in former urban teachers' career paths. *Urban Education*, 53(9), 1079-1101. <https://doi.org/10.1177/0042085917741726>
- Merrow, J. (1999). *The teacher shortage: Wrong diagnosis, phony cures*. Education Week. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-teacher-shortage-wrong-diagnosis-phony-cures/1999/10>
- Miller, R., & Chait, R. (2008). *Teacher turnover, tenure policies, and the distribution of teacher quality: Can high-poverty schools catch a break*. Center for American Progress.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). 2020 idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). 2021 idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/01003833_MEB_2021_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). 2022 idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/02091736_meb2023yiliidarefaaliyetraporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 2023 idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/02091736_meb2023yiliidarefaaliyetraporu.pdf
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- National Education Association. (2022a). *Poll results: Stress and burnout pose threat of educator shortages*. <https://www.nea.org/sites/default/files/2022-02/NEA%20Member%20COVID-19%20Survey%20Summary.pdf>

- National Education Association. (2022b). *Survey: Alarming Number of Educators May Soon Leave the Profession*. <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/survey-alarming-number-educators-may-soon-leave-profession>
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 863-880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/0042085906293923>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation models* (4th ed.). SAGE.
- Roberts, P. (2015). *Staffing an empty schoolhouse: Attracting and retaining teachers in rural, remote and isolated communities*. NSW Teachers Federation.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., & Gu, Q. (2007). Variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings from a mixed method study. *Oxford Review of Education*, 42(4), 418-434.
- Schaefer, L., Long, J. S., & Jean Clandinin, D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>
- Schleicher, A. (2019a). *TALIS 2018: Insights and interpretations*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
- Schleicher, A. (2019b). Thoughts on the future of teaching. *Beijing International Review of Education*, 1(2-3), 273-302. <https://doi.org/10.1163/25902539-00102002>
- Solomonson, J., Korte, D., Thieman, E., Rettalick, M., & Keating, K. (2018). Factors contributing to Illinois school-based agriculture teachers' final decision to the classroom. *Journal of Agricultural Education*, 59(2), 321-342. <https://doi.org/10.5032/jae.2018.02321>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, (43), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/247.242>
- Şahin, İ. (2022). Görünmeyen el'den sınırsız sömürü paradigmasına: Atanmayan öğretmen sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20(77), 10-30.
- Troyer, S. M. (2018). *The revolving door: A study of internal and external predictors of teacher attrition* (Publication No. 1787) [Doctoral dissertation, Indiana State University]. All-Inclusive List of Electronic Theses and Dissertations.
- Vagi, R., & Pivovarova, M. (2016). Theorizing teacher mobility: A critical review of literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 781-793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Wagner, A. P. (1993). Social and economic aspects of teaching in the United States. In J. Oliveira, & J. Farrell (Eds.). *Teachers in developing countries: Improving effectiveness and managing costs* (pp. 75-96). The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/877441468764687308/pdf/multi-page.pdf>
- Welch, A., Connell, R., Mockler, N., Sripaekash, A., Proctor, H., Hayes, D., Foley, D., Vickers, M., Bagnall, N., Burns, K., Low, R., & Groundwater-Smith, S. (2017). *Education, change and society* (4th ed.). Oxford University Press.
- With, M. L. (2017). Are teachers increasingly leaving the profession?. *Professions and Professionalism*, 7(2), 1-24. <https://doi.org/10.7577/pp.1723>
- Wushishi, A. A., & Baba, M. (2016). Language, teaching and attrition: A study on selected teachers who left the profession. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(1), 5-8. <https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.7n.1p.1>
- Yastıbaş, A. E., Baturay, M. H., & Ertaş, A. (2022). Reasons that cause attrition and retention among English language teachers in a developing country. *Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*, 7(2), 136-149. <https://doi.org/10.35974/acuity.v7i2.2616>
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zhang, G., & Zeller, N. (2016). A longitudinal investigation of the relationship between teacher preparation and teacher retention. *Teacher Education Quarterly*, 43(2), 73-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100322.pdf>