

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

YASİR YUSUF TUNEL

AMASYA

Mart - 2023

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ

Hazırlayan
Yasir Yusuf TUNEL

Danışman
Doç. Dr. Adem GÜNEŞ

AMASYA-2023

TEZ ONAY SAYFASI

Yasir Yusuf TUNEL tarafından hazırlanan “DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile 20/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Adem GÜNEŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül GÜN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hacı Mustafa KİRİŞ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../2023

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

..../.../2023

Yasir Yusuf TUNEL

İmza

ÖZET

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ

Yasir Yusuf TUNEL

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak / 2023

Danışman: Doç. Dr. Adem GÜNEŞ

Bu çalışmanın amacı DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını inceleyerek öneriler ortaya koymaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilindeki kamu ve özel okullarda görev yapan 24 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler analiz edilerek temalar ve kodlar oluşturulmuş ve rapor haline getirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre DKAB öğretmenleri genel olarak meslekleri hakkında ve mesleklerini tercih etme sebepleri konusunda olumlu düşüncelere sahiptirler. Bununla birlikte emeklerinin karşılığında öğrencilerin gelişimlerini ve aldıkları maaşı yetersiz bulmaktadırlar. Toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığını ve gelecekte daha da değer kaybedeceğini düşünmektedirler. Toplumun DKAB öğretmenlerine karşı yaklaşım ve beklentileri, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Sosyal ilişkiler açısından mesleklerinin olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Mesleğini veya branşını değiştirmeyi düşünen DKAB öğretmenleri bulunmaktadır.

Genel olarak meslek kapsamında bazı durumların iş yükü oluşturduğu; COVID-19'un eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediği; okul yöneticilerinin olumsuz yaklaşımlar sergiledikleri; olumsuz veli yaklaşımlarının bulunduğu; çalışma arkadaşlarının olumsuz yaklaşımlarının olduğu; öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz oldukları; meslek hayatında özgür hareket edilemediği düşünülmektedir. Mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımlarında olumlu ve olumsuz değişimler yaşanmaktadır.

DKAB öğretmenlerinden 20'si (%83,33) mesleki tükenmişlik yaşadığını düşünmektedir. Mesleki tükenmişlik durumunda psikolojik, fiziksel ve davranışsal belirtiler ortaya çıkmaktadır. Bu duyguyu yaşamalarında en çok öğrenci tutumları etkili olmaktadır. Bu duyguya karşı genel olarak iş ortamından uzaklaşarak tepki vermektedirler. Bu duyguyla çeşitli yöntemler kullanarak mücadele etmektedirler. Meslektaşları başta olmak üzere sosyal destek almaktadırlar. Öğrencilerdeki gelişme DKAB öğretmenlerinin mesleki açıdan daha çok motive olmalarını sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Mesleki Tükenmişlik, DKAB Öğretmenleri



ABSTRACT

EXAMINATION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS TEACHERS

Yasir Yusuf TUNEL

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Sciences, M.A, January/2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adem GÜNEŞ

The aim of this study is to examine the professional burnout status of DKAB teachers and to put forward suggestions.

The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 24 DKAB teachers working in public and private schools in Adana. The obtained data were collected using the interview technique and semi-structured interview form. By analyzing the data, themes and codes were created and reported.

According to the findings obtained in the research, DKAB teachers generally have positive thoughts about their profession and the reasons for choosing their profession. However, they find the development of the students and the salary they receive insufficient in return for their efforts. They think that the prestige of the teaching profession in the society has decreased and that it will lose even more value in the future. The society's approach and expectations towards DKAB teachers affect teachers negatively. In terms of social relations, their profession has positive and negative effects. There are DKAB teachers who are considering changing their profession or branch.

In general, some situations within the scope of the profession create a workload; COVID-19 negatively affects education and training; school administrators exhibit negative approaches; negative parent approaches; co-workers have negative attitudes; students are indifferent to the DKAB course; It is thought that one cannot act freely in his professional life. After starting the profession, there are positive and negative changes in teachers' attitudes towards students.

20 (83.33%) of DKAB teachers think that they experience professional burnout. In the case of occupational burnout, psychological, physical and behavioral symptoms occur.

Student attitudes are most effective in experiencing this feeling. In general, they react to this feeling by moving away from the work environment. They struggle with this feeling using various methods. They receive social support, especially from their colleagues. The improvement in students enables DKAB teachers to be more professionally motivated.

Keywords: Religious Education, Professional Burnout, DKAB Teachers



ÖNSÖZ

İnsan ve toplum hayatı üzerinde birleştirici ve barışçıl etkileri olan din olgusunun eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdüren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenleri, eğitim camiası içerisinde önemli bir konuma sahiptirler. Çünkü bu öğretmenlerin gerçekleştirecekleri din eğitimi faaliyetleri hedeflerine ulaştığında öğrencilerin ahlak, duygu ve dini gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Ancak din eğitimi faaliyetleri istenilen hedeflere ulaşmadığında, öğrencilerin gelişimleri açısından telafisi mümkün olmayan sonuçlar oluşacaktır.

Din eğitimi faaliyetlerinin hedeflerine ulaşabilmesinde DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları etkilidir. Çünkü mesleki tükenmişlik, bireylerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu duygunun DKAB öğretmenlerinde yaşanması doğal olarak din eğitimi faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasını engelleyecek ve öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkileyecektir.

Gerçekleştirilen bu çalışma, DKAB Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını inceleyip çözüm üretebilme gayesi taşımaktadır. Çalışmanın din eğitimi alanına önemli katkılar sunması umulmaktadır.

Araştırma süreci boyunca desteklerini esirgemeyen ve değerli fikirleriyle her daim rehber olan sayın hocam Doç. Dr. Adem GÜNEŞ başta olmak üzere, çalışma sürecinde değerli görüşleriyle katkı sunan sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül GÜN, Prof. Dr. Şuayip Özdemir ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Emine BÜLBÜL hocalarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca beni her daim anlayışla karşılayan ve manevi desteğini her daim arkamda hissettiğim sevgili ve kıymetli eşim Merve TUNEL'e gönülden şükranlarımı sunarım. Ayrıca dualarıyla desteklerini her daim hissettiğim kıymetli anne ve babama teşekkürlerimi sunarım. Son olarak bizlere bahşetmiş olduğu ilim hasebiyle alemlerin Rabbi olan Allah (c.c.)'a hamdü senalar olsun.

Yasir Yusuf TUNEL

.../.../.....

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ.....	1
1. Araştırmanın Problemi.....	2
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
4. İlgili Literatür.....	4

I. BÖLÜM

1. MESLEKİ TÜKENMİŞLİK	7
1.1. Tükenmişlik Kavramı	7
1.2. Tükenmişlik İle İlgili Modeller.....	8
1.2.1. Golembiewski Tükenmişlik Modeli	9
1.2.2. Edelwich Tükenmişlik Modeli.....	9
1.2.3. Pines Tükenmişlik Modeli.....	10
1.2.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	11
1.2.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	12
1.2.6. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	13
1.3. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler	15
1.3.1. Bireysel Faktörler	15

1.3.1.1. Demografik Özellikler.....	16
1.3.1.2. Kişilik Özellikleri.....	17
1.3.2. Örgütsel/Kurumsal Faktörler.....	18
1.3.2.1. İş Yükü.....	18
1.3.2.2. Kontrol	19
1.3.2.3. Ödül.....	20
1.3.2.4. Aidiyet.....	21
1.3.2.5. Adalet	21
1.3.2.6. Değer	22
1.4. Tükenmişliğin Belirtileri.....	23
1.4.1. Fiziksel Belirtileri.....	23
1.4.2. Psikolojik Belirtileri	24
1.4.3. Davranışsal Belirtileri.....	24
1.5. Tükenmişliğin Sonuçları.....	25
1.5.1. Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları	26
1.5.2. Tükenmişliğin Çalışma Hayatı Açısından Sonuçları.....	26
1.5.3. Tükenmişliğin Aile Hayatı Açısından Sonuçları.....	27
1.6. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri	27
1.6.1. Tükenmişlikle Bireysel Mücadele Yöntemleri.....	28
1.6.2. Tükenmişlikle Örgütsel/Kurumsal Mücadele Yöntemleri	30
1.7. Öğretmenlikte Mesleki Tükenmişlik	31
1.7.1. DKAB Ders Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik	33

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	35
2.1. Araştırmanın Yöntemi	35
2.2. Evren ve Örneklem	35

2.3. Veri Toplama	37
2.4. Geçerlilik ve Güvenirlilik	38

III. BÖLÜM

3. BULGULAR ve YORUM.....	40
3.1. Mesleğe İlişkin Görüşler.....	40
3.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamlandırılması.....	40
3.1.2. Mesleğin Tercih Edilmesindeki Sebepler.....	42
3.1.3. Emeklerin Karşılığında Öğrencilerin Gelişimi ve Alınan Maaş Durumu	46
3.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Konumu.....	51
3.1.5. DKAB Öğretmenlerinin Toplumdaki Konumu.....	53
3.1.6. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği.....	58
3.1.7. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal İlişkilere Etkisi.....	62
3.1.8. Meslek/Branş Değişikliği İsteme Durumu.....	65
3.2. Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşler.....	69
3.2.1. Meslek Kapsamında İş Yüğü Olarak Görülen Durumlar.....	70
3.2.2. COVID-19 Sürecinin Eğitim ve Öğretime Etkisi.....	74
3.2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Karşı Yaklaşımları.....	78
3.2.4. Öğrencilerin DKAB Dersine Karşı Yaklaşımları.....	84
3.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilere Karşı Yaklaşımları	91
3.2.6. Çalışma Arkadaşlarının DKAB Öğretmenlerine Karşı Yaklaşımları	96
3.2.7. Velilerin DKAB Öğretmenlerine Yaklaşımları.....	100
3.2.8. Meslek Hayatında Özgür Hareket Edebilme Durumu.....	106
3.2.9. Meslek Hayatında Düzenleme Yapılması İstenilen Konular	110
3.3. Mesleki Tükenmişlik Durumuna İlişkin Görüşler	117
3.3.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları.....	117
3.3.2. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Ortaya Çıkan Belirtiler	121

3.3.3. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Verilen Tepkiler.....	124
3.3.4. Mesleki Tükenmişlik Durumunun Yaşanmasındaki Sebepler	126
3.3.5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik İle Mücadele Yöntemleri	130
3.3.6. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Öğretmenlerin Destek Alma Durumları..	136
3.3.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları.....	138
3.4. Tükenmişlik Hissi Yaşayan Öğretmenlerin Değerlendirmeleri.....	141
SONUÇ.....	144
KAYNAKÇA	153
EKLER	159
EK 1.	160
EK 2.	161
EK 3.	162
EK 4.	163
EK 5. Öğretmen Görüşme Formu.	164
ÖZGEÇMİŞ.....	167

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. DKAB Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri	36
Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğini Anlamlandırmaya İlişkin Görüşleri	40
Tablo 3. Mesleği Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Görüşler	42
Tablo 4. Emeklerinin Karşılığını Alma Hakkında Görüşler.....	46
Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğinin Toplum Nezdindeki Konumuna İlişkin Görüşler.....	51
Tablo 6. DKAB Öğretmenlerinin Toplum Nezdindeki Durumuna İlişkin Görüşler.....	53
Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğine İlişkin Görüşler	58
Tablo 8. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal İlişkilere Etkisine İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	62
Tablo 9. DKAB Öğretmenlerinin Meslek/Branş Değiştirmeye İlişkin Görüşleri	65
Tablo 10. Meslek Kapsamında İş Yükü Durumu Hakkında Görüşler	70
Tablo 11. COVID-19 Sürecinin Eğitim ve Öğretime Etkisine İlişkin Görüşler	74
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler	78
Tablo 13. Öğrencilerin DKAB Dersine Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler.....	85
Tablo 14. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarındaki Değişim	91
Tablo 15. Çalışma Arkadaşlarının Yaklaşımına İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri...	96
Tablo 16. Veli Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler	100
Tablo 17. Mesleği Hayatında Özgür Hareket Edebilme Durumuna İlişkin Görüşleri	107
Tablo 18. Düzenleme Yapılması Gereken Konulara İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	110
Tablo 19. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları	117
Tablo 20. Mesleki Tükenmişlik Durumunda Ortaya Çıkan Belirtilere İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri.....	121
Tablo 21. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumunda Verdikleri Tepki	124
Tablo 22. Mesleki Tükenmişlik Durumunu Etkileyen Sebeplere İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri.....	126
Tablo 23. Mesleki Tükenmişlik ile Mücadele Yöntemlerine İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri	130
Tablo 24. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Destek Alma Durumuna İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri.....	136

Tablo 25. Mesleki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

..... 138



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
Akt.	Aktaran
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
F/f	Katılımcı Sayısı
İHL	İmam Hatip Lisesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Ö.	Öğretmen
s.	Sayfa
ss.	Sayfa Aralığı
vb.	Ve Benzeri
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

GİRİŞ

İnsan meslek hayatı içerisinde olumlu veya olumsuz birçok durumla muhatap olabilmektedir. Birey psikolojik olarak olumlu tutumlar geliştirebileceği bir çalışma ortamına sahip olursa meslek hayatında başarıyı elde edebilmektedir. Ancak strese maruz kalınacak çalışma ortamlarıyla muhatap olunduğunda bireyde; yıpranma, enerjide düşme, kendini yetersiz ve başarısız hissetme gibi olumsuz duygular yaşanabilmektedir (Özcan, 2008, s. 27; Perlman & Hartman, 1982). İnsanların psikolojik olarak yıpranmasına sebep olan stres sürecinin üstesinden gelinemedikçe, tükenmişlik hissi yaşanacaktır (Köroğlu, 2002, s. 19). Tükenmişlik hissi yaşayan bireylerin mesleki açıdan yeterli katkıyı sağlamaları ve başarıya ulaşmaları mümkün görülmemektedir. Bu duygunun yaşanmasından sadece insanın kendisi değil aynı zamanda çevresi de olumsuz etkilenecektir.

Tükenmişlik kavramı, 1974 yılında ilk kez Freudenberger tarafından: *“Başarısız olma, yıpranma, güç ve enerji kaybetme ya da karşılanamayan istekler sonucu insanın iç kaynaklarında tükenme durumu”* şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974, s. 159). Freudenberger tarafından yapılan bilimsel çalışmalardan sonraki süreçte tükenmişlik konusunda çeşitli meslek grupları üzerinde birçok çalışma ve tanımlama yapılmıştır. Günümüzde tükenmişlik ile ilgili en yaygın ve benimsenen tanımlama *“Maslach Tükenmişlik Envanterini”* geliştiren Chiristina Maslach tarafından: *“İşi gereği yoğun şekilde duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda bulunan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansıması ile oluşan bir sendrom”* şeklinde yapılmıştır (Maslach & Jackson, 1981, s. 99). Maslach’a göre tükenmişlik süreci, stres oluşturan durumlara karşı verilen reaksiyon sonucu duygusal tükenme ile başlamakta, bu duygu duyarsızlaşmayı beraberinde getirmekte ve duyarsızlaşma da kişisel başarı hissini olumsuz etkilemektedir. (Köroğlu, 2002, ss. 65-66; Lewin & Sager, 2007; Sweeney & Summers, 2002, s. 224; S. M. Yıldız, 2015, ss. 61-62).

İnsan hayatının her alanına nüfuz edebilecek tükenmişlik, her tür meslek dalında karşılaşılabilecek bir durum olmaktadır. Ancak insanlarla etkileşimin yoğun olduğu meslek gruplarında daha fazla yaşanmaktadır (Maslach & Jackson, 1981, s. 99; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 5). İnsanlarla yüz yüze ve yoğun etkileşimin yaşandığı bir meslek icra eden

öğretmenler de tükenmişlik ile karşı karşıya bulunmaktadırlar. Öğretmenler sadece idarecileri ve meslek arkadaşlarıyla değil toplumun her kesiminden eğitim ve öğretim hizmeti almak için gelen kalabalık öğrenci gruplarıyla ve onların velileriyle muhatap olmaktadır. Öğretmenin yaşayacağı tükenmişlik eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliğini düşüreceği gibi kendisini, ailesini, öğrencilerini, velileri ve meslek arkadaşlarını olumsuz etkileyecektir. Öğretmenlik mesleğini icra eden bir insanda tükenmişlik hissinin yaşanması, bireysel ve kurumsal etki alanı çok daha geniş ve toplumsal boyuttur.

1. Araştırmanın Problemi

Bütün öğretmenlerde olduğu gibi DKAB öğretmenleri de mesleklerinin yapısından kaynaklı zorluklardan etkilenebilmektedirler. Ancak din gibi önemli bir olgunun eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmek DKAB öğretmenlerinin daha tedbirli olmalarını gerektirmektedir. Çünkü yaptıkları din eğitimi hedeflerine ulaştığında öğrencilerin dini ve psikososyal gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir. Aksi takdirde ise öğrencilerin bu gelişim alanları itibarıyla birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin dini tutum açısından çeşitlilik gösteren öğrencilere hizmet vermeleri, farklı yaklaşımlar ve beklentiler ile karşı karşıya kalmalarını da beraberinde getirebilmektedir (Bilgin, 1983, ss. 261-262). Farklı yaklaşım ve beklentiler karşısında anlayışlı ve uzlaştırıcı olmak durumunda kalan bu öğretmenlerin branşlarından kaynaklı sorumlulukları daha fazla artmaktadır. Belirtilen bu durumlar DKAB öğretmenlerinin diğer meslektaşlarına göre daha yoğun stres yaşamalarını beraberinde getirebilmektedir.

Çeşitli sebeplerden strese maruz kalabilen DKAB öğretmenlerinin enerjilerinin düşmesi ve mesleki tükenmişlik yaşamaları söz konusu olmaktadır. DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik hissi yaşamaları bireysel, kurumsal ve toplumsal boyutta önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bundan dolayı bu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik hissi yaşamaları ve bunda etkili olabilecek sebeplerin incelenmesi önemlidir. Bu doğrultuda araştırmamızda *“DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları nasıldır?”* temel sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın temel problemi çerçevesinde ele alınan alt problemler şu şekildedir:

1- DKAB öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2- DKAB öğretmenlerinin, mesleki tükenmişliği etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. DKAB öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik hissi yaşama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Din eğitimi faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi ve amacına ulaşması, bu eğitimin sorumluluğunu üstlenen DKAB öğretmenlerinin çalışma hayatında kendilerini güvende, mutlu ve enerjik hissetmelerine bağlıdır. DKAB öğretmenin yürüttüğü din eğitimi aynı zamanda öğrencilerin dini gelişimlerini de etkileyeceğinden mesleki motivasyonlarının ve bağlılıklarının yüksek olması önemlidir. Ancak DKAB öğretmenleri yaş, cinsiyet, medeni durum, kişisel hedefler gibi bireysel faktörler yanında meslek yapısı, çalışma şartları ve branş gibi kurumsal faktörlerden kaynaklı stres yaşayabilmekte ve mesleki bağlılıkları azalabilmektedir. Din eğitimi gibi önemli bir süreci yürüten DKAB öğretmenlerinin etkilenecekleri bireysel ve kurumsal faktörler araştırılmalı ve görmezden gelinmemelidir. Araştırmamızın temel amacı DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını inceleyerek bu konuda öneriler ortaya koymaktır.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik hissi yaşama durumlarını ortaya koyması açısından araştırmanın din eğitimi faaliyetlerine ve alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma DKAB öğretmenlerine yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerin planlanmasına da rehber olabilecektir.

Din eğitimi alanında mesleki tükenmişlik üzerine yapılan tez çalışmaları incelendiğinde yüksek lisans ve doktora olmak üzere 7 tez çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlardan 3 çalışma DKAB öğretmenlerini, 2 çalışma Diyanet İşleri Başkanlığı kapsamındaki din görevlilerini, 1 çalışma İHL meslek ders öğretmenlerini, 1 çalışma da farklı meslek gruplarını konu alan araştırmalar yapmıştır. Din eğitimi alanında konu üzerine yeterli sayıda tez çalışmasının bulunmaması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca sadece nitel yöntem kullanılarak konunun derinlemesine incelenmesi bu araştırmayı diğer çalışmalardan ayırmaktadır. Araştırmanın kapsamında elde edilen bulguların ve sonuçların din eğitimi alanı başta olmak üzere diğer alanlarda mesleki tükenmişlik üzerine yapılacak yeni çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Sınırlılıkları

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını konu alan bu çalışma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, Adana ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki kamu ve özel okullarda görev yapan 24 DKAB öğretmeninden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş bulgularla sınırlıdır.

4- İlgili Literatür

Din eğitimi alanında mesleki tükenmişlik üzerine ülkemizde yapılmış bazı çalışmalar şu şekildedir:

Bayrakdar (2014) tarafından “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları” başlıklı doktora tez çalışmasında, nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bayrakdar çalışmasında 253 DKAB öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeğini uygulamış ve DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaştığını tespit edilmiştir. Mesleki tükenmişlik düzeyi yüksek ve düşük olan 19 DKAB öğretmeniyle görüşme yapılan çalışmada mesleki tükenmişlik düzeyi diğer katılımcılardan yüksek olan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrencilerin DKAB dersine ilgisiz olduklarını ve yaptıkları din eğitimi faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün de genel olarak öğrencilerin DKAB dersine ilgili olduğu ve dersin hedeflerine ulaştığını düşündükleri tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014).

Abanoz (2019) tarafından “Din Eğitimci Ve Öğreticilerinin Mesleki Tutumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tez çalışmasında, 282 yükseköğretim, 1605 MEB ve 1775 Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) çalışanına anket uygulamış ve DİB'den, MEB'e ve yükseköğretim kurumlarına ve MEB'den yükseköğretim kurumlarına geçiş yapan 10'ar kişiyle görüşme yapmıştır. Çalışma sonucunda MEB çalışanlarında bazı değişkenler mesleki tutum ve mesleki tükenmişlik arasında ilişki tespit edilmiştir (Abanoz, 2019).

Dönmez (2022) tarafından yapılan “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”

başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir. İletişim becerileri envanteri ve tükenmişlik ölçeği kullanılan çalışma 258 DKAB öğretmeni üzerinde yapılmış ve cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim becerilerinin tükenmişliğe olan etkisini anlamlı olarak tespit etmiştir (Dönmez, 2022).

Çoban (2020) tarafından yapılan “İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Balıkesir Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 110 İmam Hatip Meslek dersi öğretmeninden veri toplamıştır. Çeşitli değişkenler açısından inceleme yapılan çalışmada mesleki adanmışlık ve mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilen değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada mesleki adanmışlık ile mesleki tükenmişlik arasında negatif ilişki tespit edilmiştir (Çoban, 2020).

Coşkun (2012) tarafından yapılan “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı makale çalışmasında, 98 DKAB öğretmeninden Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile veriler topladığı görülmektedir. Çalışmada elde ettiği bulgulara göre DKAB öğretmenleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları açısından düşük düzeyde tükenmişlik hissi yaşadıklarını tespit ederken cinsiyet, okul türü ve tekrar öğretmenlik mesleğini tercih etme sırasına göre oluşan gruplar açısından anlamlı fark tespit etmiştir (Coşkun, 2012).

Apaydın, Özdemir ve Gün (2018) tarafından yapılan “Din Görevlilerinde Meslekî Tükenmişlik: Amasya Örneği” başlıklı çalışmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre din görevlilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları açısından düşük düzeyde tükenmişlik hissi yaşadıkları tespit edilirken cinsiyete göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca kurum amirinden destek gördüğünü belirten DİB görevlilerinin tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında daha düşük düzeyde olduğu tespit edilirken kişisel başarı algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada başka değişkenler açısından da ulaşılan sonuçlar bulunmaktadır (Apaydın vd., 2018).

Yeğin (2014) tarafından yapılan “Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri” başlıklı makale çalışmasında Şanlıurfa ilinde görev yapan 230 DKAB öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve bu durumu etkileyen psiko-sosyal faktörlerin neler olduğunu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yeğin, 2014)

Diğer alanlarda mesleki tükenmişlik üzerine ülkemizde yapılmış bazı çalışmalar şu şekildedir:

Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, din eğitimi alanı dışında yapılan bir çalışma olsa da DKAB öğretmenlerine dair veri barındırması önemlidir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre diğer branşlara göre DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişliği yüksek düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir (Erdemoğlu Şahin, 2007).

Arslan (2020) tarafından yapılan “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Ve Nedenlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Sivas ilinde görev yapan 120 katılımcıdan elde edilen verilerle Fen Bilimleri Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve bu durumun nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır (Arslan, 2020).

I. BÖLÜM

1. MESLEKİ TÜKENMİŞLİK

1.1. Tükenmişlik Kavramı

Ömrünün önemli bir kısmı meslek hayatı içerisinde geçen insan bireysel ve kurumsal birçok faktörden etkilenmektedir. Meslek hayatında olumlu etkileşim bireyin mutlu ve huzurlu olmasını sağlarken, olumsuz etkileşim bireyde stres oluşturabilmektedir. Bireyde oluşacak stres, duygusal enerjisinin azalmasına ve uzun vadede tükenmişlik yaşamasına sebep olabilmektedir.

Greene'nin 1961'de yayımlanan ve bir mimarın mesleğini bırakıp Afrika ormanlarına gitmesini konu edinen "*A Burnt-Out Case (Bir Tükenmişlik Olayı)*" isimli kitabında tükenmişlik kavramına değinilmektedir. Ancak bu kavramın ilk olarak 1970'li yıllarda Amerika'da, iletişimin yoğun olduğu müşteri hizmetleri işinde çalışanlarının yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 5).

Tükenmişlik kavramı, 1974 yılında ilk kez Freudenberger'in "*Journal of Social Issues*" de yayınladığı "*Staff Burn-Out*" adlı makalesinde tanımlanmıştır. Freudenberger tükenmişliği: "*Başarısız olma, yıpranma, güç ve enerji kaybetme ya da karşılanamayan istekler sonucu insanın iç kaynaklarında tükenme durumu*" şeklinde tanımlamıştır (Freudenberger, 1974, s. 159). Tükenmişlik sendromu ile ilgili Freudenberger ilk araştırmalarını sağlık çalışanları üzerinde yapsa da daha sonraları çeşitli meslek grupları üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Bu durum kavramın farklı anlaşılmasını ve çeşitli şekillerde tanımlanmasını beraberinde getirmiştir.

Maher tarafından tükenmişlik, "*psikomatik hastalığı, uykusuzluğu, iş ve hizmet verilenlere karşı olumsuz tutumu, alkol veya ilaç kullanımı, işe gelmeme durumunu, suçluluk, ilgisizlik, kötümserlik ve depresyon barındıran kompleks bir sendromdur*" ve işe yönelik bol enerji kullanımı neticesinde enerjide düşüklük meydana gelmesi şeklinde görülmektedir (Akt. Çam, 1998, s. 82). Edelwich ve Brodsky tarafından tükenmişlik: "*Çalışma şartlarından kaynaklı mesleğe ilişkin idealizmin, enerjinin ve amaçların yitirilmesi*" şeklinde tanımlanmaktadır (Edelwich & Brodsky, 1980). Kim, Shin ve Umbreit tükenmişliği: "*Bireyin mesleğinden kaynaklı stres ile ortaya çıkan ve stres düzeyi, stresin devam etme süresi doğrultusunda farklılık gösteren bir reaksiyon*" şeklinde

görmektedirler (Kim vd., 2007). Golombiewski tükenmişliği: “*Stresle etkili şekilde mücadele etmedeki başarısızlığın neticesi*” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Köroğlu, 2002, s. 19). Pines ve Aronson’a göre tükenmişlik: “*Meslek yaşamına yüksek umutlarla başlayan bireyin enerji, idealizm ve amaç kaybı yaşaması beraberinde stres, umutsuzluk ve çaresizlik duygularının oluşmasına sebep olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme durumu*” şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Çapri, 2014, s. 63).

Yapılan tanımlamalar bireyin tükenmişlik yaşamada bireysel ve kurumsal faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bireysel olarak kişilik yapısı, kişisel yeterlilik, cinsiyet, yaş ve bireyin idealleri, istekleri ve beklentileri gibi faktörler ele alınabilmektedir. Bireysel faktörler çerçevesinde özellikle bireyin idealleri, istekleri ve beklentilerinin gerçeğe uygun olmaması tükenmişlik durumuna sebep olabilmektedir. Kurumsal olarak yetersiz mesleki eğitim, fiziki imkanların yetersizliği, rol belirsizliği, aşırı iş yükü, emek karşısında yetersiz ücret, adaletsiz ödül sistemi, olumsuz kurumsal yönetim anlayışı, hizmet verilen kişilerin tutumları, diğer çalışanlarla ilişkiler (çatışma, rekabet vb.) gibi faktörler bireyde strese ve tükenmişlik durumuna sebep olabilmektedir. Bireysel ve kurumsal faktörlerden kaynaklı bireyin yaşadığı stres sürecinin üstesinden gelememesi ve mücadelede başarısız olması tükenmişlik durumunu beraberinde getirebilmektedir.

Günümüzde tükenmişlik ile ilgili en yaygın ve benimsenen tanımlama Christina Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach konuyla ilgili “*Maslach Tükenmişlik Envanterini*” de geliştirmiştir. Maslach tükenmişliği: “*İşi gereği yoğun şekilde duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda bulunan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom*” şeklinde tanımlamaktadır (Maslach & Jackson, 1981, s. 99). Maslach tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak üç farklı boyutta ele almaktadır (Sweeney & Summers, 2002, s. 224).

1.2. Tükenmişlik İle İlgili Modeller

Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından tükenmişlik ile ilgili çeşitli modeller geliştirildiği görülmektedir. Çalışmamızda bu modellerden; Golembiewski Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli ve Maslach Tükenmişlik Modeli ele alınacaktır.

1.2.1. Golembiewski Tükenmişlik Modeli

Golembiewski modelinde, tükenmişlik sendromunu meydana getiren duyarsızlaşma, kişisel başarıda düşme hissi ve duygusal tükenme alt boyutlarının birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Golembiewski & Munzenrider, 1984). Golembiewski modeline göre tükenmişlik, kurumsal stres kaynakları neticesinde bireyin meslek performansını etkileyen duyarsızlaşma alt boyutuyla başlar ve bu durum bireyin kişisel başarıda düşüş hissine sebep olur. Bireyin kişisel yetersizlik hissi yaşaması bir süre sonra duygusal tükenmeyle sonlanır (Lewin & Sager, 2007).

1.2.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky'nin (1980) modelinde tükenmişlik: çalışma şartları, müşteri yoğunluğu, düşük ücret, uzun çalışma saatleri, bürokratik ve politik zorlamalar veya yüksek idealler ile ulaşılabilen hedefler arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu modelde tükenmişlik: *“Diğer insanlara hizmet gerektiren mesleklerde görev yapan bireyin çalışma şartlarından kaynaklı mesleğe ilişkin idealizmin, enerjinin ve amaçların yitirilmesi”* şeklinde tanımlanmaktadır (Edelwich & Brodsky, 1980).

Edelwich ve Brodsky modelinde tükenmişlik: birinden diğerine geçtikçe bireyde idealizmin, enerjinin ve amaçların yitirildiği dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar art arda olan *“idealistik coşku, durgunluk, engellenme ve duygusuzlaşma”* şeklinde gerçekleşmektedir (Akt. Yıldız, 2015, s. 63).

İdealistik Coşku Aşaması: Bu aşamada mesleğe yeni başlayan birey, hizmet verdiği insanlara katkı sağlamak amacıyla yüksek beklenti, enerji ve motivasyona sahiptir. Birey ortaya koyduğu performanstan dolayı övülmeyi beklerken ön yargı, ilkeler, hükümler ve amaçlarla ilgili problemlerle karşılaşmaktadır. Bu durumda birey hayal kırıklığı yaşamakta ve durgunluk aşamasına geçebilmektedir. (Abanoz, 2019, ss. 44-45).

Durgunluk Aşaması: Bireyde enerji, motivasyon ve beklenti düzeyi azalmaya başlamakta ve birey bir önceki aşamada ortaya koyduğu çabayı göstermemektedir. Mesleğinden soğumaya başlayan birey için artık aile, etkinlikler, hobiler ve sosyal yaşantı daha önemli hâle gelmektedir (Baysal, 1995, ss. 28-29).

Engelleme Aşaması: Bu aşamada başarı ve amaçlarına ulaşamayan birey, çeşitli sebepler ile engellendiğini düşünmekte ve bu duruma sebep olan insanlardan uzak durmaya başlamaktadır. Bir süre sonra gayretinin yetersiz kaldığını hisseden birey mesleği

devam ettirip ettirmeyeceğini sorgulamaktadır (Baysal, 1995, s. 29). Birey bu aşamada “*Adaptif Savunmalar, Maladaptif Savunmalar ve Durumdan Kendini Çekme*” gibi bazı yöntemler geliştirebilir (Girgin, 1995, s. 20):

Adaptif Savunmalar: Bireyin bulunduğu durum ile kendi koşulları arasında denge kurarak tükenmişlik döngüsünden çıkmasıdır.

Maladaptif Savunmalar: Bireyin problemi reddedip daha uzun süre ve çok çalışarak problemi çözeceğini düşünmesidir. Bireyin sergilediği bu savunma davranışı bir müddet sonra yakın çevresi ve hizmet verdiği kişilerle ilişkilerini yıpratabilmektedir.

Durumdan Kendini Çekme: Bireyin mesleğinde katı, duyarsız ve donuk davranışlar sergilemesi ve mesleğini sadece teknik boyutta devam ettirmesidir.

Maladaptif ve durumdan kendini çekme yöntemi tükenmişlik durumunun derinleşmesine sebep olabilmektedir.

Duygusuzlaşma (Apati) Aşaması: Bu aşamada birey mesleğini duygu ve motivasyondan yoksun bir şekilde icra etmektedir. Bireyde duygusal kopma, inançların tamamen yitirilmesi, umutsuzluk, işe geç gelme, işten erken ayrılma, işe devamsızlık isteği, hizmet verilenlerle görüşmeleri kısa kesme, teslim olunmuş ve her şeyden vazgeçilmiş hissiyatı gibi belirtiler görülebilmektedir (Baysal, 1995, s. 29; Girgin, 1995, s. 20; S. M. Yıldız, 2015, s. 63). Birey için artık en önemli durum kendini güvende hissetmek olduğundan meslek değiştirme girişiminde bulunmamaktadır. Mesleğini işsiz kalmamak ve geçimini sağlamak için devam ettirmektedir. (Girgin, 1995, s. 20).

1.2.3. Pines Tükenmişlik Modeli

Pines modelinde tükenmişlik: “*Bireyde duygusal çaba gerektiren yıpratıcı ortamların sebep olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumudur*”. İlk boyutu oluşturan fiziksel bitkinlik; enerji düşmesi, sürekli yorgunluk ve güçsüz olmayı ifade etmektedir. İkinci boyutu oluşturan duygusal bitkinlik; aldanmışlık, çaresiz, umutsuz ve kapana kısılmış olmayı kapsamaktadır. Üçüncü boyut olan zihinsel bitkinlik ise bireyin kendisine, mesleğine, çevresindeki insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar sergilemesini içermektedir (Pines & Aronson, 1988).

Motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler, çalışma ortamlarını destekleyici olarak algılarlar. Ancak yüksek stresli çalışma ortamları, destek ve ödüllendirmenin düşük olması ve motivasyonu yüksek bireylerde yaşanan başarısızlık gibi durumlar tükenmişliğin temel sebeplerini oluşturmaktadır. Tükenmişlik kaynaklı motivasyonu azalan bireylerde meslekten ayrılma veya mesleği değiştirme durumları yaşanabilmektedir (Sevim, 2011, ss. 77-78; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 43-44).

Pines ve Aronson (1988) hiçbir çalışma ortamının tamamen destekleyici ya da tamamen engelleyici olmadığını belirtmektedirler. Tükenmişliğin ortaya çıkması çalışma ortamındaki destekleyici ve engelleyici faktörler arasında denge oluşmasına bağlı olabilmektedir. Başarı veya başarısızlık, destekler ya da engeller bireylerin algılarına göre farklılık göstermektedir. Bu durumda aynı çalışma ortamdaki bireyden birisi tükenmişlik yaşayabilirken bir başkası yaşamayabilmektedir (Sevim, 2011, s. 78).

1.2.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Hartman modelinde tükenmişlik: *“Sürekli duygusal strese maruz kalan bireylerin duygusal ve/veya fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranışlar boyutunda verdiği üç bileşenli bir reaksiyondur”*. Bu modelde tükenmişlik, stres sebebiyle meydana gelen bir reaksiyon olarak görülmektedir. Modele göre tükenmişliğin üç boyutu; fiziksel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel stres belirtisini yansıtmaktadır (Perlman & Hartman, 1982).

Bu modelde tükenmişliğin algılanmasında ve üstesinden gelinmesinde bireylerin kişisel özelliklerinin ve çevrenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özcan, 2008, s. 27; Sılığ, 2003, s. 15). Bireyler stres karşısında meydana gelen bir tepki sonucu çeşitli durumlar yaşayabilmekte ve devamında etkin ve etkin olmayan mücadele yöntemleriyle stresi yeniden devam ettirebilmektedirler (Özcan, 2008, s. 27).

Pearlman ve Hartman tükenmişlik modelinde *“Durumun Strese Götürme Derecesi, Algılanan Stres Düzeyi, Strese Verilen Tepki ve Strese Verilen Tepkinin Sonucu”* olmak üzere dört aşaması bulunmaktadır (Akt. Sılığ, 2003, s. 17):

Durumun Strese Götürme Derecesi: Strese sebep olan durum veya durumların belirtildiği aşamadır. Kişi ve kurum olmak üzere strese sebep olan iki büyük durum bulunmaktadır. Birinci sebep olan kişi faktörü bireyin beceri ve yeteneklerinin, kurumsal

beklentileri karşılamak için yetersiz olabilmesidir. İkinci sebep olan kurumsal faktör ise mesleğin bireyin istek, beklenti, ihtiyaç ve değerlerini karşılayamaması durumudur. Çalışma ortamı ile birey arasında uyumsuzluk oluşması stres derecesini belirleyebilmektedir.

Algılanan Stres Düzeyi: Strese sebep olan birçok durum veya durumlar olsa da bunların hepsi bireylerin stres hissetmesine sebep olmayabilmektedir. Bu durum bireyin stresi algılama düzeyi ile alakalıdır. Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş stres durumu, rol ve kurum faktörlerine bağlı olduğu kadar bireyin kişilik ve geçmiş yaşantılarına da bağlı olabilmektedir.

Strese Verilen Tepki: Strese verilen fizyolojik, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel tepki oluşumunu içeren aşamadır. Tepkilerden hangisinin ortaya çıkacağını kişi ve kurumsal faktörler belirlemektedir.

Strese Verilen Tepkinin Sonucu: Sürekli duygusal stres durumunun yaşanacağı ve tükenmişliğin oluşacağı aşamadır. Meydana gelen stres neticesinde mesleki doyum ya da mesleği icra etme düzeyinde bir değişme oluşabilmektedir. Bireyin psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bozulmalar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca birey mesleği bırakabilmekte veya meslekten atılma durumuyla karşılaşabilmektedir.

1.2.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier modeli Bandura'nın öz yeterlilik modeli temel alınarak geliştirilmiştir (Akkurt, 2008, s. 30). Öz yeterlilik, *“Bireyin istenen amaçları ortaya çıkaracak davranışları yapmaktaki kişisel yeterliliği”* olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Meier modelinde tükenmişlik: *“Bireyin mesleğiyle ilgili ödüllendirilme beklentisinin düşük, ceza beklentilerinin yüksek olduğu; bireylerin var olan pekiştiricileri kontrol edebilme beklentilerinin ve pekiştiricileri kontrol edebilmek için gereken davranışları yapmayla ilgili kişisel yeterlilik beklentilerinin düşük olduğu, tekrarlayan iş yaşantılarının sonucu gelişen bir durum”* şeklinde tanımlanmaktadır (Meier, 1983, 1984).

Meier tükenmişlik modeli; *“Pekiştirme Beklentileri, Sonuç Beklentileri, Yeterli Olma Beklentileri ve Bağlamsal Bilgi İşleme (davranışları anlamlandırma) Süreci”* olmak üzere dört öge ile açıklanmaktadır (Meier, 1983; Baysal, 1995; Kaya vd., 2017; Sılığ, 2003):

Pekiştirme Beklentileri: Meslek yaşantılarının bireydeki gizli veya açık amaçları karşılayıp karşılamaması ile ilgili beklentileridir. Pekiştirme beklentileri gerçekleşmediği durumda yapılan mesleki memnuniyet düzeyi azalmaya başlanmakta ve bu durum beraberinde tükenmişliği getirmektedir. Meslek yaşantılarının sonuçları farklı algılamalar sebebiyle bireyden bireye değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran ve derse aktif katılım sağlayan öğrenciler ile ders işlemekten haz alabilirken, başka bir öğretmen sessiz bir şekilde ders dinleyen öğrenciler ile ders işlemekten haz alabilmektedir. Her iki öğretmen de bu şekilde çalışma hayatından memnuniyet duyabilirken, tam tersi bir durum her iki öğretmen için de memnuniyetsizlik ile sonuçlanabilmektedir (Çavuşoğlu, 2009, s. 15).

Sonuç Beklentileri: Bu beklentiler belirli sonuçlara yol açan davranışlar hakkında betimlemelerden oluşmaktadır. Pekiştirme beklentileri, belirli sonuçların istenen amaçları karşılayıp karşılamadığını tanımlarken, sonuç beklentileri hangi davranışların o sonuçları elde etmek için gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Örneğin; bir öğretmen “Öğrenciler bu konuyu öğrenemezler” şeklindeki beklentisini destekleyen yaşantıları sebebiyle bıkkınlık yaşayabilmektedir (Çavuşoğlu, 2009, s. 15).

Yeterli Olma Beklentileri: İstenen sonuçları ortaya çıkaracak verimli davranışları yapabilmadaki kişisel yeterliliği belirten kavramdır. İstedikleri bir işi yapacak kişisel yeterliliğe sahip olmadığını düşünen bireyler tükenmişlik hissedebilmektedirler. Örneğin; bir öğretmen öğrencilerin derste işlenen bir konuyu öğrenemediklerinden kaynaklı bireysel yeterlilikten yoksun olduğunu hissedebilmektedir (Çavuşoğlu, 2009, s. 15).

Bağlamsal Bilgi İşleme (davranışları anlamlandırma) Süreci: Bu kavram, bireyin çeşitli bağlamlarda bilgi işleme ve davranışları anlamlandırma süreçlerine işaret etmektedir. Sosyal gruplar, kurumsal yapılar, öğrenme tarzları ve kişisel inançlar bu bağlamlara örnek olarak verilebilmektedir. Örneğin; bir öğretmenin mesleki yeterliliği ile ilgili düşük beklentiler geliştirmesi, meslekte başarılı olma konusundaki bilgisini olumsuz etkileyecektir. Bu durum öğretmenin mesleki doyumunun azalmasına ve tükenmişlik yaşamasına sebep olacaktır.

1.2.6. Maslach Tükenmişlik Modeli

Literatürde “Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli” (Akkurt, 2008, s. 30; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 63) olarak da bilinen Maslach modelinde tükenmişlik: “İşi gereği yoğun

şekilde duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda bulunan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom” şeklinde tanımlanmaktadır (Maslach & Jackson, 1981, s. 99). Bu modelde tükenmişlik, birbirinden bağımsız ancak birbirleriyle ilişkili olan “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı” gibi üç boyut çerçevesinde gelişmektedir (Apaydın vd., 2018, s. 11; Sweeney & Summers, 2002, s. 224). Süreç olarak tükenmişlik, bireyin çalışma ortamından kaynaklı stres oluşturan durumlara karşı verdiği reaksiyon olan duygusal tükenme ile başlamaktadır. Stres oluşturan durumlardan kaynaklı duygusal açıdan yıpranan ve tükenen birey, mesleği icra edecek kaynaklarını tüketmemek adına diğer insanlarla arasına mesafe koyup duyarsızlaşma sürecine girebilmektedir. Duyarsızlaşma sürecindeki birey; bilgisini, kabiliyetini ve aslında yapmak istediklerini gerçeğe yansıtamadığını düşünerek kendisini yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum bireyin kişisel başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Modelde görüldüğü üzere duygusal tükenmişlik ile başlayan süreç duyarsızlaşmayı beraberinde getirirken duyarsızlaşma da kişisel başarı durumunu etkileyerek yetersizlik hissine sebep olmaktadır (Köroğlu, 2002, ss. 65-66; Lewin & Sager, 2007; S. M. Yıldız, 2015, ss. 61-62). Maslach modelindeki tükenmişliğin gelişim sürecini ifade eden üç boyut; enerji, aidiyet ve yeterlilik gibi olumlu duyguların yerini almaktadır. Duygusal tükenme enerjinin, duyarsızlaşma aidiyetin ve yetersizlik hissi kişisel başarının yerini almaktadır (Maslach & Leiter, 1997, s. 24; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 64). Bu durum insan için önemli olabilecek üç olumlu duygunun yitirilmesi anlamına gelmektedir.

Duygusal Tükenme: Enerji azalması, umutsuzluk, bitkinlik ve yorgunluk gibi durumların yaşanması ile bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarını yitirmesi anlamına gelmektedir. Bu kavram aynı zamanda tükenmişliğin bireysel stres boyutunu da oluşturmaktadır (Apaydın & Eker, 2015, s. 210; Demirkan, 2007, s. 64; Maslach vd., 2001, s. 402; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 64; S. M. Yıldız, 2015, s. 61). Tükenmişliğin en temel boyutu olarak kabul edilen duygusal tükenme, insanlarla yüz yüze iletişimin ve duygusal taleplerin yoğun olduğu mesleklerde çalışan bireylerin enerjilerini yitirmesi durumudur (Abanoz, 2019, s. 53; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 64-65).

Duyarsızlaşma: Bireyin meslek hayatındaki çalışanlara ve hizmet verdiği insanlara karşı olumsuz tutumlar sergilemesi ve mesleğine karşı tepkisiz kalmasıdır. Bu kavram aynı

zamanda tükenmişliğin kişilerarası boyutunu oluşturmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 403; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 66). Duyarsızlaşma duygusu yaşayan birey, mesleğine karşı ilgi ve idealizmde önemli azalma yaşayabilmektedir (Apaydın vd., 2018, s. 11; Apaydın & Eker, 2015, s. 211; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 66; S. M. Yıldız, 2015, s. 61).

Kişisel Başarı: Bireyin mesleki yeterlilik, başarı ve performansına ilişkin kendisine karşı olumsuz değerlendirmede bulunması ve düşük kişisel başarı hissetmesidir. Bu kavram aynı zamanda tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu oluşturmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 403; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 68). Maslach açısından kişisel başarı: “*Bireyin sorunun üstesinden başarı ile gelerek kendini yeterli hissetmesi*” şeklinde tanımlanmaktadır. Düşük kişisel başarı durumu: “*Bireyin icra ettiği meslekte kendisini yetersiz ve başarısız hissetmesi*” şeklinde belirtilmektedir. Kendisini yetersiz ve başarısız hisseden birey; özgüven, verimlilik ve üretkenlik açısından olumsuz etkilenmekte ve mesleki motivasyonu düşebilmektedir (Akt. Polatçı, 2007, ss. 41-42).

Maslach modelinde duygusal tükenme, mesleki stres değişkenini ifade ederken duyarsızlaşma ise bireyde oluşan stres reaksiyonu olarak düşünülmektedir. Duyarsızlaşma bireyin diğer insanlara karşı umursamaz, aşağılayıcı ve soğuk davranması gibi tepkiler gösterdiği aşamadır. Bu açıdan en problemlili boyutu oluşturmaktadır (Sılığ, 2003, s. 22; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 70). Bireyin meslekte devamsızlık yapmasına sebep olan boyut olarak duygusal tükenmenin etkili olduğu düşünülmektedir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının ise müşteri memnuniyetsizliği ve işten ayrılma durumlarına sebep olduğu belirtilmektedir (Polatçı, 2007, s. 42).

1.3. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Bireyi ve çalışma ortamını olumsuz etkileyen tükenmişliğin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler, çeşitli araştırmalar neticesinde bireysel ve kurumsal olarak iki kategoride ele alınmaktadır.

1.3.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler bireyin kendisinden kaynaklanan cinsiyet, yaş, medeni ve eğitim durumu gibi demografik özellikleri kapsamaktadır. Aynı zamanda kişilik yapısı, iç veya dış kontrol odaklı olma, öz yeterlilik, bireysel beklenti ve ihtiyaçlar gibi durumlar da

tükenmişliğe sebep olabilecek bireysel faktörler olarak ele alınmaktadır (Çoban, 2020, ss. 39-40; Freudenberger, 1974; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 76).

1.3.1.1. Demografik Özellikler

Tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörü ile ilgili çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Erkeklerin tükenmişliği duyarsızlaşma boyutunda, kadınların ise duygusal tükenme boyutunda yaşadıkları tespit edilmektedir. Ancak kadınların mı erkeklerin mi daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ilişkisi kesin sonuçlar elde edilememektedir (Çoban, 2020, s. 40; Demirkol, 2006, s. 46). Cinsiyet konusunda çeşitli sonuçların çıkmasında meslek yapısının etkili olduğu düşünülmektedir (S. M. Yıldız, 2015, s. 64).

Yaş faktörü açısından; genç çalışanların orta ve yaşlı çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmektedir (Demirkol, 2006, s. 46; Maslach vd., 2001; S. M. Yıldız, 2015, s. 64). Bu durum yaş ile tükenmişlik arasında; “yaş küçüldükçe tükenmişlik düzeyinin arttığı yaş büyüdükçe tükenmişlik durumunun azaldığı” şeklinde ters ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda yaşı küçük olan bireylerin kişisel ve kurumsal beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklı tükenmişliği daha fazla yaşadıkları tespit edilmektedir (Köroğlu, 2002, s. 33).

Medeni durum faktörü açısından; bekarların ve çocuk sahibi olan evli bireylerin, çocuk sahibi olmayan evlilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmektedir. Bu bireylerin özellikle de tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunu daha fazla hissettikleri araştırma sonuçlarında görülmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 24; Köroğlu, 2002, s. 34; Maslach & Jackson, 1981). Farklı medeni durumlardaki bireylerin aynı çalışma ortamında iş yapmalarına rağmen evlilerin daha az tükenmişlik hissi yaşamalarında evli bireylerin genel yaşam doyumlarının yüksek olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca aile hayatından kaynaklı yaşanan sorunları çözme tecrübeleri kazanmaları ve insan ilişkilerinin artması da etkili olabilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 24).

Eğitim düzeyi faktörü açısından; yüksek düzeyde eğitim alan bireylerin, eğitim düzeyi düşük bireylere göre daha fazla tükenmişlik hissi yaşadıkları tespit edilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek bireylerin istekleri, beklentileri ve amaçlarının daha yüksek düzeyde olması tükenmişlik hissi yaşamalarında etkili olabilmektedir. Ayrıca bu bireyler daha fazla

sorumluluk üstlenebildikleri için yoğun stres yaşayabilmekte ve tükenmişlik hissedebilmektedirler (Çetin Akbulut, 2010, ss. 23-24; Köroğlu, 2002, ss. 33-34; Maslach vd., 2001; S. M. Yıldız, 2015, s. 64).

1.3.1.2. Kişilik Özellikleri

Bireysel faktörler çerçevesinde ele alınan durumlardan birisi A tipi kişilik yapısı olmaktadır. Bu kişilik yapısına sahip bireylerin özellikleri: çok fazla rekabeti sevmek, kendilerini mesleklerine adanmak, süre konusunda endişeler duymak, aceleci ve sabırsız olmak şeklinde belirtilmektedir. Çok çalışma eğiliminde olan bu bireyler en kısa zamanda en iyi başarıyı göstermek arzusundadırlar. İnsanlara karşı öfke ve düşmanlık besleyen bu bireyler sosyal ilişkileri zayıf ve içe dönük yapıları olduğu için sosyal destek alma durumundan yoksundurlar. Ayrıca stres yaşadıklarında üstesinden gelme konusunda başarısız olmak durumları çok yüksektir (Günay, 2016, s. 60; Köroğlu, 2002, s. 41; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 78-79). Bu kişilik yapısı Freudenberg, Niehouse ve Helliewell tarafından potansiyel bir "tükenmişlik" tipi olarak belirtilmektedir (Akt. Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 79). Çeşitli çalışmalarda da bu kişilik yapısına sahip bireylerin daha fazla tükenmişlik hissi yaşamaya eğiliminde oldukları tespit edilmektedir (Günay, 2016, s. 60).

Tükenmişlik açısından önemli görülen bireysel faktörlerden bir diğer durum da kişilik özelliği olarak ele alınan “denetim odağı” kavramıdır. Rotter denetim odağı kavramını: *“Bireylerin davranışlarının ya da yaşadığı olayların sonuçları itibarıyla sebeplerini konumlandırma durumu”* şeklinde açıklamaktadır. Bu çerçevede davranışların ya da yaşadığı olayların sonuçlarını kendi kontrollerinde olduğunu düşünen bireyler iç denetim odaklı, davranışların ya da yaşadığı olayların sonuçlarını kendi kontrolleri dışında olduğunu düşünenler ise dış denetim odaklı olarak belirtilmektedir (Akt. Dağ, 1992, s. 1; Akt. Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 79-80). İç ve dış denetim odak inançları uç noktalarda olan bireyler olduğu gibi bazılarında da bu inanç ortalamada bulunmaktadır (Dağ, 1992, s. 1). İç denetim odaklı olan bireyler, davranış ya da yaşadıkları olayları kendi kontrolleri altında olduğunu düşünmektedirler. Bu bireyler başarısızlıklarının sebeplerini kendilerinde arayarak düzeltebileceklerine inanmaktadırlar. Dış denetim odaklı bireyler ise davranış ve yaşadıkları olayları kendi dışlarında şans, kader gibi durumlara bağlamakta veya diğer insanlar tarafından yönlendirildiğini düşünmektedirler. Bundan kaynaklı olarak başarısızlıklarının sebeplerini dışarıda aramaktadırlar (Dönmez, 2019, s. 266; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 80). Tükenmişlik ile denetim odağı arasındaki bağa ilişkin araştırma

verileri, dış denetim odaklı bireylerin iç denetim odaklı bireylere göre daha fazla tükenmişlik hissi yaşayacağını göstermektedir (Köroğlu, 2002, s. 41).

Tükenmişliğin meydana gelmesinde bireylerin beklenti düzeyleri de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Mesleki hayata yeni başlayan bireyler heyecanlı, coşkulu ve idealist beklentilere sahip olabilmektedirler. Bireylerin beklentileri, hizmet verdiği insanlara karşı ulaşmak istedikleri başarı beklentisi ve çalışabileceği meslek yapısına ilişkin kurumsal beklentiler olmak üzere iki farklı yapıya ayrılmaktadır. Yüksek başarı elde etme beklentisi bireyin yoğun duygusal enerji harcamasına ve yorgun hissetmesine sebep olmaktadır. Bu durum bireyin tükenmişlik hissi yaşamasını beraberinde getirebilmektedir. Kurumsal yapının doyum sağlayamayan gerçekleriyle muhatap olan ve kurumsal işleyişi düzeltmeye çalışan bireyin de tükenmişlik hissi yaşaması söz konusu olmaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 83-85; Tümkaya, 1996, s. 16). Söz konusu iki durumdan biri olan başarı beklentisinin tükenmişliğe daha çok sebep olduğu tartışılmaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 84).

1.3.2. Örgütsel/Kurumsal Faktörler

Tükenmişliğin daha çok bireysel faktörlerden kaynaklandığı düşüncesi yaygın olsa da mesleğin yapısı, çalışma ortamı ve koşullarından kaynaklanan kurumsal faktörler de son derece önem arz etmektedir. Maslach ve Leiter bireylerde yaşanan tükenmişlik hissinin çalışma ortamı ve koşullarından kaynaklandığını tespit etmekte ve kurumsal faktörlerin daha etkili olduğunu belirtmektedirler (Maslach & Leiter, 1997, ss. 18-24; Akt. Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 87-90). Bireylerin tükenmişlik hissi yaşamalarında iş yükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değer gibi kurumsal faktörler ele alınmaktadır (Leiter & Maslach, 2004, ss. 95-100; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 90).

1.3.2.1. İş Yükü

Belirli bir zamanda belirli bir kalitede yapılması gereken iş miktarı şeklinde tanımlanan iş yükü; kurum açısından verimlilik, çalışan birey açısından meslek için harcanan zaman ve enerji olarak görülmektedir. Bu konuda birey ve kurumun uyum sağlayabilmesi, dengeli ve sağlıklı bir meslek hayatını beraberinde getirmektedir (Maslach vd., 2001, ss. 38-39; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 90-91).

Mesleği icra eden bireyin işleri yapmak için yeteneklerinin yetersiz olduğunu düşünmesi ya da yeterli performans ortaya koyamadığı durumlarda niteliksel; bir işin bitirilmesi için yeterli zamanın bulunmadığı ya da çok sayıda yapılması gereken işin kısıtlı zamanda yapılmaya çalışıldığı durumlarda ise niceliksel olmak üzere iki tür iş yükünden söz edilmektedir (Solmuş, 2004, ss. 81-82; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 91). Niteliksel ve niceliksel iş yükü bireyi psikolojik olarak olumsuz etkileyip stres ve tükenmişlik hissinin yaşanmasıyla sonuçlanabilmektedir.

Birey ile kurumsal yapı arasında uyumsuzluğun oluşmasında aşırı ve az iş yükü karşımıza çıkmaktadır. İcra edilecek meslek yapısı ve miktarının bireyi zorlaması ya da icra edeceği meslek yapısı ve miktarının bireyin potansiyelinin altında olması birey ile meslek arasında iş yükü açısından uyumsuzluğu beraberinde getirebilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 92). Ancak aşırı iş yükünün birey ve kurum arasında uyumsuzluğa daha çok sebep olduğu belirtilmektedir. Bireyin sınırlarını zorlayan aşırı iş yükü tükenmişlik hissi yaşanmasına sebep olduğu (Maslach & Leiter, 1997, ss. 10-11; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 92-93) gibi daha çok duygusal tükenme boyutu ile ilişkilendirilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 414; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 93). İnsanı sıkan az iş yükü ise yeteneklerin gösterilemediği düşüncesine sebep olabilmektedir. Bu durum bireyde stres, engellenme ve tükenmişlik hissinin oluşmasına yol açabilmektedir. Bireye belirli noktalarda esneklik tanınması ve kendi iş yükünü belirleme fırsatı verilmesi aynı zamanda bireyin iş yükünden memnun kalmasını sağlayabilecektir. İş yükünden memnun kalınması da birey ile kurum arasında uyum oluşturabilecektir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 97).

1.3.2.2. Kontrol

Bireyin yapacağı meslek çerçevesinde seçim yapma, karar verme ve sorun çözme gibi yeteneklerini kullanarak mesleği doğru ve amacına uygun gerçekleştirmesi olarak ifade edilen kontrol, tükenmişliğe sebep olan başka bir kurumsal faktördür (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 98; S. M. Yıldız, 2015, s. 66).

Yeteneklerini kullanmak ve belirli sorumlulukları gerçekleştirmek isteyen bireyin icra edeceği meslek üzerinde kontrolünün azalması, birey ile kurum arasında uyumsuzluğa yol açabilmektedir (Maslach & Leiter, 1997, ss. 11-12; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 98). Bireyin arzuladığı kontrol ile kurumun bireylere sağladığı kontrol fırsatı arasındaki açıklığı ise kontrol uyumsuzluğu denilmektedir. Bu durum bireyin etki gücünün az olması ve

yetersiz özerklik şeklinde olacağı gibi bireyin gerektiğinden fazla kontrol yetkisine sahip olması şeklinde de görülebilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 99-100). Araç ve gereç eksikliği de bireyin verimli bir biçimde mesleği sürdürmesini ve gerekli kontrol yetkisine sahip olmasını kısıtlamaktadır. Bu durum da kontrol uyumsuzluğuna sebep olabilmektedir. Kontrol uyumsuzluğu, tükenmişliğin kişisel başarı hissinde düşme boyutuyla daha çok ilişkilendirilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 414; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 100).

Kontrol ile ilgili sorun oluşturan rol çatışması ve rol belirsizliği de bireylerin tükenmişlik yaşamalarına sebep olan diğer etmenlerdendir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 100-101; S. M. Yıldız, 2015, s. 67). Rol çatışması, çalışma ortamındaki diğer insanların bireyden yapmasını beklediği iş ile bireyin yapması gerektiğini düşündüğü iş arasında uyumsuzluğun oluşması şeklinde ifade edilmektedir (Solmuş, 2004, s. 80). Yalın haliyle rol çatışması; çalışma ortamındaki yöneticilerin, diğer çalışanların, hizmet verilen insanların ek iş taleplerinin bir göstergesidir (Leiter & Maslach, 2004, ss. 96-97). Bireyin birden fazla göreve sahip olması da rol çatışması çerçevesinde gerekli işlerin yapılmasının önüne geçebilmekte ve asıl yapılacak işlerde yeterli kontrolün sağlanamamasına sebep olabilmektedir (Leiter & Maslach, 2004, ss. 96-97). Tükenmişlik ile ilgili araştırmalarda, rol çatışması ile tükenmişlik arasında pozitif ve güçlü bir ilişki tespit edildiği görülmektedir (Leiter & Maslach, 2004, s. 96). Rol belirsizliği ise icra edilecek görevlerin net olmadığı ya da açık bir şekilde ifade edilmediği durumlarda bireyin işi nasıl yapacağını bilememesi şeklinde ifade edilmektedir (Solmuş, 2004, s. 81). Rol çatışması bireyi doğrudan engelleyebilirken rol belirsizliği bazılarını geliştirebilmektedir. Genel olarak rol belirsizliği tükenmişlik yaşanmasında daha fazla etken olurken, tükenmişlik ile rol çatışması arasındaki ilişki kadar tutarlı olmamaktadır (Leiter & Maslach, 2004, s. 97).

Meslek hayatlarında daha fazla kontrol sağlayan bireyler, mesleğini yaparken özgür hissetmekte, huzurlu olmakta ve mesleki bağlılıkları artmaktadır (Leiter & Maslach, 2004, s. 97). Çalışma ortamında birey ve kurum arasında kontrol uyumsuzluğu yaşanması, bireyin yeteneklerinin engellenmesine, huzursuz olmasına, mesleki bağlılığının azalmasına ve tükenmişlik yaşanmasına yol açabilmektedir.

1.3.2.3. Ödül

Tükenmişliğe etki eden kurumsal faktörlerden birisi olan ödül, bireyin çalışma ortamında gösterdiği emeklerin maddi ve sosyal açıdan karşılık görmesini ifade

etmektedir. Maddi ödüller; ücret ve ikramiye gibi ekonomik ödüllendirmelerdir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 104-110). Sosyal ödüller ise teşekkür, takdir ve terfi gibi ödüllendirmeleri kapsamaktadır (S. M. Yıldız, 2015, s. 71).

Bireyin ortaya koyduğu emek karşısında yetersiz ödüllendirilmesi, birey ile kurum arasında uyumsuzluk oluşturabilmektedir (Leiter & Maslach, 2004, s. 97). Her iki ödül oluşumunda da yetersizlik yaşanması bireyin mesleki performansını ve bağlılıklarını olumsuz etkileyerek tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Maslach & Leiter, 1997, ss. 44-45). Kurumsal faktör olan ödüllendirme konusunda uyumsuzluk yaşanması tükenmişliğin daha çok kişisel başarı hissinde düşme boyutuyla ilişkilendirilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 414).

Emeği karşısında yeteri kadar ödüllendirilen birey; mesleki motivasyon, performans ve bağlılık açısından olumlu etkilenebilmektedir. Bu durum kurumsal verimliliğin de artmasına katkı sağlayabilecektir.

1.3.2.4. Aidiyet

Tükenmişliğe etki eden kurumsal faktörlerden aidiyet, bireyin çalışma ortamında diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurarak bir gruba veya kurumsal oluşuma bağlılık hissetmesidir (U. Yıldırım, 2016, s. 12). Çalışma ortamındaki bireylerin birlik içerisinde hareket etmesi kurumsal verimliliği olumlu etkileyeceği gibi bireyler arası etkileşimi ve bağlılığı da geliştirmektedir.

Birey çalışma ortamındaki diğer insanlarla olumlu ilişkiler geliştiremediğini düşünüyorsa, birey ile kurum arasında uyumsuzluk oluşabilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 415; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 113-114). Çalışma ortamındaki insanlar arasında bağlar kopmaya başladığında ve birlikte çalışmak yerine ayrı ayrı çalışmaya başlandığında, bireylerin kurumsal aidiyet duygusu azalmakta ya da yok olmaktadır (Maslach & Leiter, 1997, s. 49).

İnsanlar arası destek ve iletişimin olumlu olduğu çalışma ortamlarında, tükenmişlik hissinin yaşanmasının daha az olduğu ve duygusal tükenme ile duyarsızlaşma boyutlarının daha düşük çıktığı tespit edilmektedir (Ross vd., 1989, s. 469).

1.3.2.5. Adalet

Tükenmişliğe etki eden kurumsal faktörlerden adalet, kurumun karar ve kurallarının çalışma ortamındaki bütün bireylere tutarlı bir şekilde uygulanmasıdır (Bilgin, 2003, s. 273; Yıldız, 2015, s. 72). Ayrıca çalışma ortamında alınan kararların bireyler tarafından algılanma düzeyi olarak da ifade edilmektedir (Leiter & Maslach, 2004, s. 98).

Ücret ve iş yükü dağılımı ile terfi ve değerlendirme süreçlerinin haksız yürütülmesi ise kurumsal adaletsizliği meydana getirmektedir. Bu durum birey ile kurum arasında uyumsuzluk oluşmasına sebep olmaktadır. Bireyler çalışma ortamında haksız, üstünkörü veya saygısız kararlara maruz kaldıklarında kendilerini kurumsal oluşuma karşı yabancılaşmış hissedebilmektedirler (Leiter & Maslach, 2004, ss. 98-99). Birey ve kurum arasındaki uyumsuzluk sonucu oluşan adaletsiz kurum anlayışı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeyi tetikleyerek özellikle de bu boyutlarda tükenmişlik yaşamasına sebep olabilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 415; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 121).

Adalet faktörü bireylerin çalışma ortamına sağladıkları katkılar ile kurumdan aldıkları arasındaki denge esasına dayanan eşitlik teorisinin de merkezinde bulunmaktadır. Emek ile alınanlar arasında dengesizliğin oluşması çalışma ortamındaki bireylerin tükenmişlik yaşamalarına yol açmaktadır. (Leiter & Maslach, 2004, s. 99; S. M. Yıldız, 2015, s. 72).

Etkileşim açısından yöneticilerin çalışma ortamındaki insanların hepsine karşı eşit şekilde saygılı ve anlayışlı olması da kurumsal adalet için önemlidir. Yöneticiler ile çalışma ortamındaki insanlar arasında soğuk bir iletişimin bulunması ve yöneticilerin çalışma ortamında eşitsizliğe sebep olacak yaklaşımlar sergilemesi etkileşim açısından kurumsal adalete zarar verebilmektedir. Etkileşim konusunda gerekli saygı ve kibarlığı göremeyen birey, kendini aşağılanmış hissedecektir (Özdevecioğlu vd., 2016, s. 140). Aynı zamanda etkileşim kapsamında kurumsal adaletin dengesiz olması, bireyin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik yaşamasına sebep olabilmektedir.

1.3.2.6. Değer

Tükenmişliği etkileyen kurumsal faktörlerden biri olan değer, hangi durumun iyi veya kötü olduğunu ortaya koyan inanç oluşumudur. Değer oluşumları kurum ve çalışma ortamındaki bireyler için önemli olan durumları ifade etmektedir. Bu oluşum kurumsal başarı için de önemli görülmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 129).

Bireyin değerleri ile kurumun değerleri arasında uyumsuzluk oluşması çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Değerlerin çatışması sonucunda oluşan uyumsuzluk ise tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi boyutlarının hepsiyle ilişkilendirilmektedir (Leiter & Maslach, 2004, s. 100).

İş yükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değer şeklinde ele aldığımız kurumsal faktörlerin uyumsuzluğu, tükenmişlik hissi yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu faktörlerin olumlu ve uyumlu yürütülmesi ise kurumsal kaynaklı tükenmişlik hissini yaşanmasını engelleyebilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 136).

1. 4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik kısa sürede oluşan bir durum değil, tam tersi yavaşca ve sinsice başlayan ve sürekli gelişen bir durumdur. Ancak ortaya çıkışı ani olabilmektedir. Tükenmişlik hissi oluşmadan önce stres oluşturan çeşitli çevresel etkenler görülebilmektedir. (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 27). Bu duyguyu yaşayan bireylerde genel olarak mesleki tatminsizlik ve ilgi azalması; sinirlilik, depresyon gibi duygusal yıpranma; bireyin çalışma ortamı ve mesleğiyle uyumsuzluk yaşaması gibi temel bazı belirtiler görülmektedir (Maslach & Leiter, 1997, s. 23; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 30; Tümkaya, 1996, s. 36). Bu tarz belirtilerinin farkına varılmaması ve görmezden gelinmesi tükenmişlik hissini derinleşmesine ve üstesinden gelinmez bir hal almasına sebep olmaktadır.

Tükenmişliğin getirdiği devamlı bir gerginlik durumu ve beraberinde olumsuz duyguların ortaya çıkması; bireyin ailesi, hizmet verdiği insanlar ve çalışma arkadaşları ile ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Maslach & Leiter, 1997, s. 27; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 31). Aile, meslek ve sosyal yaşantının sağlıklı ve huzurlu sürdürülebilmesi açısından tükenmişlik belirtilerinin farkına varılması ve bu duyguyla mücadele edilmesi son derece önemlidir.

Tükenmişlik belirtileri genel olarak fiziksel, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır

1. 4. 1. Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan bireyler meslek hayatlarının ilk yıllarında genellikle yetenekli, özgüvenli, enerjik, mesleki hevesi yüksek, fazla mesaiye kalan, tüm gün çalışabilen ve çok az uyumalarına rağmen yüksek performans gösterebilen bir yapıya sahiptirler. Süreç

içerisinde bu bireyler çeşitli sebeplerden enerji düşüklüğü yaşamaktadırlar. Bireylerin işlerine ve çevresindeki insanlara yansıttıkları düşük enerji ve tükenmişlik hissi, onlarda fiziksel açıdan ciddi sorunlar ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 30; Freudenberger & Richelson, 1981, s. 43).

Tükenmişlik; fiziksel olarak yorgunluk, bitkinlik, baş ağrısı, uyuşukluk, uyku bozuklukları gibi hafif belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Farkına varılmadığı veya görmezden gelindiği takdirde belirtiler; süreç içerisinde geçmeyen soğuk algınlıkları, bağışıklık sisteminin güçsüzleşmesi, kilo kaybı, şişmanlık, solunumda güçlük yaşanması, genel ağrı ve sızılar, mide ve bağırsak hastalıkları, yüksek tansiyon ve kolesterol, kas gerilmeleri, kalp çarpıntısı, alerji ve cilt hastalıkları şeklinde oluşmaya devam etmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 30; Freudenberger, 1974; Maslach & Leiter, 1997, s. 19; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 31-32).

1. 4. 2. Psikolojik Belirtiler

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri fiziksel ve davranışsal belirtiler gibi gözle görülmesi pek mümkün olmamakta ve çok dikkat edilmediği takdirde belirginliği daha az fark edilmektedir.

Psikolojik belirtiler çerçevesinde engellenmişlik hissi, sinirlilik, yetersiz hissetme, iş ile ilgili ümitsizlik, çevresindeki insanlara karşı eleştirel yaklaşma ve düşmanlık, psikolojik incinmeye açıklık, huzursuzluk, tedirginlik, sabırsızlık, özgüvensizlik, ilgisizlik, tatminsizlik, hayata karşı negatifiklik, belirsiz ve karmaşık düşünceler, asılsız şüpheler ve paranoya, depresyon, suçluluk hissi, çaresizlik gibi durumlar ele alınmaktadır. Tükenmişlik yaşayan birey saygı, sevgi ve dostluk gibi insani duyguları kaybetmekte ve aile içinde sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca bu bireylerin işe gitme isteklerinin azalması ve işi bırakma düşünceleri de psikolojik belirtiler arasında ifade edilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 30; Freudenberger & Richelson, 1981, ss. 62-69; Köroğlu, 2002, ss. 24-25; Leiter & Maslach, 2004, ss. 19-28; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 32-34).

1. 4. 3. Davranışsal Belirtiler

Fiziksel ve psikolojik belirtilerin aksine davranışsal belirtiler diğer insanlar tarafından daha rahat anlaşılabilir. Bu belirtilerin oluşması stres altında bulunan ve tükenmişlik hisseden bireyin yaşadığı süreci içinde tutamayacak düzeyde mutsuz olduğunu göstermektedir.

Davranışsal belirtiler çerçevesinde çabuk öfkelenme ve sinir patlaması, gözyaşlarını tutamama ve ağlama nöbetleri, alınganlık, insanlardan uzaklaşma, içe kapanma ve yalnız kalma isteği, ilaç, tütün ve alkol tüketiminde artış, aile çatışmaları ve boşanma, işi yavaşlatma ve işe geç gelme veya gelmeme, işe karşı hoşnutsuzluk, çalışmaya karşı direnme ve inatçılık, değişime kapalılık, düşük iş performansı ve iş sahtekarlığı, hizmet verilen kişilerle ilişkiyi azaltmak için prosedür dışına çıkmama ve sert olma, hizmet verilen kişilere ve çalışma arkadaşlarına karşı alaycı, suçlayıcı ve küçümseyici tavırlar, meslek değiştirme girişimleri gibi durumlar ele alınmaktadır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 31; Freudenberger & Richelson, 1981, ss. 62-66; Köroğlu, 2002, ss. 25-29; Maslach & Leiter, 1997, s. 19; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 34-35). Bireyin yalnız kalma isteği gibi aşırı sosyalleşme yaşaması da davranışsal belirtiler kapsamında değerlendirilmektedir (Köroğlu, 2002, s. 27).

Tükenmişlik genellikle hafif düzeyde bireyi ilgilendiren belirtilerle başlasa da süreç içerisinde ailesini, mesleğini, çalışma arkadaşlarını, hizmet verdiği insanları ve sosyal hayatını olumsuz etkileyecek boyutta belirtilerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu çerçevede bireyin fiziksel, davranışsal, psikolojik ve duygusal sağlığı açısından tükenmişlik belirtilerinin önemszenmesi ve görmezden gelinmemesi önem arz etmektedir.

1. 5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin fiziksel, psikolojik ve davranışsal olarak ele aldığımız belirtileri aynı zamanda sonuçları hakkında fikir yürütmemizi sağlamaktadır. Bu duygu kapsamında ortaya çıkan belirtiler bireyin çeşitli boyutlarda yaşayacağı olumsuz sonuçları da ortaya çıkarmaktadır.

Tükenmişlik baş ağrısı ve yorgunluk gibi sadece bireyi ilgilendiren basit sonuçlarla kalmamaktadır. Aynı zamanda zararlı alışkanlıklar edinme, aile içi bazı sorunların yaşanması, hizmet verdiği ve çalışma ortamındaki insanlara karşı olumsuz davranışlar sergilenmesi, mesleki ilgisizliğin artması ve performansın düşmesi gibi kişisel, ailevi ve kurumsal sonuçları da beraberinde getirmektedir (Köroğlu, 2002, s. 73; Maslach & Jackson, 1981; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 138). Tükenmişliğin bireysel ve kurumsal açıdan oluşturduğu olumsuz sonuçlar bu konunun önemini bir kez daha göstermektedir (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach vd., 2001, s. 406).

Tükenmişliğin meydana getirdiği olumsuz sonuçlar kişisel, çalışma hayatı ve aile hayatı açısından ele alınmaktadır.

1. 5. 1. Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları

Tükenmişlik durumunda yaşanan stres ve gerginlikten kaynaklı birey kendisini yorgun hissetmekte, uyku düzeni bozulmakta ve tedirginlik yaşayarak sürekli bir şeylerin ters gideceğini düşünebilmektedir. Sürekli hale gelen bu stres, gerginlik ve yorgunluk hali bireyin çeşitli biyolojik hastalıklara yakalanmasına ve hastalıkların olması gerektiğinden daha fazla uzun sürede atlatılmasına sebep olmaktadır. (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 32; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 139). Tükenmişliğin en önemli ve en net görülen sonuçlarından birisi de bireyin enerji durumunda ciddi düşüş yaşamasıdır (Freudenberger & Richelson, 1981, s. 443).

Tükenmişlik, birey üzerinde sadece fiziksel değil psikolojik açıdan da olumsuz sonuçlar meydana getirmektedir. Bu duygu psikolojik olarak; bireyde sinirlilik, şüphecilik, suçluluk, depresyon, kaygı, çaresizlik ve öz güven kaybolması gibi sonuçları meydana getirmektedir. Ayrıca tükenmişlik her şeye güç yetirilebileceğine ve her şeyin bilindiği inancına yol açmaktadır. Bu durum bireyin herkese karşı meydan okumasına sebep olabilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 32; Freudenberger & Richelson, 1981, ss. 62-65; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 140-141). Bu düşünce aynı zamanda bireyin kendisini kanıtlamak için riskli işlere kalkışmasına da yol açabilmektedir. Tükenmişliğin psikolojik sonuçları bu durumun aslında ruhsal bir hastalık olduğunu göstermektedir (Maslach vd., 2001, s. 406).

1. 5. 2. Tükenmişliğin Çalışma Hayatına Açısından Sonuçları

Tükenmişliğin çalışma hayatı açısından; mesleki performansın ve başarının düşmesi, dikkat dağınıklığı, işten kaytarma ve devamsızlık, işten ayrılma gibi kurumsal verimliliği de düşürecek olumsuz sonuçları bulunmaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 141-144).

Tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, enerji ve motivasyonları azaldığı için meslek hayatlarında daha az çaba sarf etmekte ve umursamaz davranmaktadırlar. Aynı zamanda meslek için çaba sarf etmeyen birey tükenmişliğin etkisiyle dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Bu durum bireyin düşük performans sergilemesine ve mesleki başarısının düşmesine sebep olmaktadır. Bireyi olumsuz etkileyen bu süreç kurumsal verimliliği ve başarıyı da düşürmektedir. Duygusal açıdan enerjisi düşük olan bu bireyler aynı zamanda çalışma ortamındaki arkadaşlarına ve hizmet verdiği insanlara karşı olumsuz tutum sergilemektedirler. Birey bu çerçevede çalışma ortamındaki arkadaşları ve hizmet verdiği insanlardan özellikle iletişimsel açıda uzak durmakta ve onlar yokmuş gibi tavır

sergilemektedir. Birey çoğu zaman bu insanlara karşı umursamaz, sert ve kaba davranmaktadır. Mesleki motivasyonu azalmış ve çalıştığı ortamdan haz almayan birey işe gelmeme, işten kaytarma ve iş ortamında bulunsa dahi katkı sağlamamaya yönelik eylemlerde bulunmaktadır. Tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, bulunduğu kurum içinde daha az insan ilişkisi gerektiren yönetim kadrosuna veya bulunduğu kurumda farklı bir alana geçiş yapmaktadırlar. Başka bir çözüm olarak ise tükenmişlikle güçlü ilişkisi bulunan meslekten ayrılmaya yönelik eylemlere girişmektedirler (Köroğlu, 2002, s. 75; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 141-144).

1. 5. 3. Tükenmişliğin Aile Hayatına İlişkin Sonuçları

Tükenmişlik hissi yaşayan ve birçok açıdan olumsuz sonuçlarla muhatap olan birey, içinde bulunduğu stresli ve mutsuz ruh halini aile hayatına da yansıtabilmektedir.

Tükenmişlik hissi yaşayan birey çalışma hayatında yaşadığı olumsuz durumları evde aile fertlerine anlatabilmektedir. Bireyin aile fertleriyle geçirdiği zamanın genelini bu tip mesleki şikâyetlere ayırması ailenin bireyden beklediği ilginin azalmasına sebep olmaktadır. Ayrıca tükenmişlik hissi yaşayan bireyin enerjisinin düşmesi, aile fertlerine de meslek ortamındaki insanlara davrandığı gibi davranmasına sebep olmaktadır. Bu gibi durumlar aile fertlerinin ihmal edilmiş hissetmelerine ve kırılmalarına yol açabilmektedir. Hatta tükenmişlik hissi yaşayan bireyi suçlamaya yönelik tutumları da beraberinde getirebilmektedir. Durum böyleyken aile içi anlaşmazlıklar ve çatışmalar meydana gelebilmektedir (Köroğlu, 2002, ss. 77-78; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 144-145).

Aile içi çatışmalara sebep olan bir başka durum ise bireyin her an arandığında işe gitmek için hazır bulunmak zorunda kaldığı meslek oluşumlarıdır. Mesleki açıdan her an hazır bulunmak zorunda olan bireyler, rahat bir süreç yaşayamamaktadırlar. Bu durum aile ile birlikte geçirilecek vakitlerin kesilmesinden kaynaklı huzursuzluklar sebebiyet verebilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 146).

Aile hayatında anlaşmazlık ve çatışmalara sebep olabilen tükenmişlik, aynı zamanda ayrılma ve boşanma olaylarının artmasına da sebep olabilecektir.

1. 6. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri

Tükenmişlik bireyin stres altında duygusal olarak yıpranması sonucu enerji düşüklüğü yaşaması; çalışma ortamındaki arkadaşlarına, hizmet verildiği insanlara ve mesleğine karşı umursamaz tavırlar sergileyerek duyarsızlaşması; mesleki performans ve

yeterlilik açısından olumsuz duygular yaşayarak üretkenliğinin ve kişisel başarısının azalmasına sebep olmaktadır. Böyle bir tablo karşısında bu durumdan sadece birey değil kurumsal oluşumda olumsuz etkilenebilmektedir. Birey ve kurumu tehdit eden tükenmişliğin üstesinden gelebilmek ve sağlıklı meslek hayatı oluşturabilmek için hem bireysel hem kurumsal mücadele yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan araştırmalar tükenmişlik hissinin yaşanmasında çeşitli bireysel ve kurumsal faktörlerin etkili olduğunu ancak kurumsal faktörlerin daha fazla rol oynadığını göstermektedir. Bu durumda birey ile kurum bağlılığını sağlayacak kurumsal mücadele yöntemlerinin geliştirilmesine daha fazla ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik ile *kaçış mücadelesi* ve *kontrol mücadelesi* olmak üzere iki farklı mücadele süreci bulunmaktadır. Kaçış mücadelesi, sorunları görmezden gelerek uzaklaşmak ve kaçmak şeklinde bir mücadele sürecini ifade ederken; kontrol mücadelesi ise sorunların üstesinden gelebilmek için tavsiye edilen mücadele yöntemlerini kullanmaktır. Kontrol mücadelesi sergileyen bireyler kaçış mücadelesi sergileyen bireylere göre daha az tükenmişlik hissi yaşamaktadırlar (Örmen, 1993, s. 17; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 151).

Tükenmişliği görmezden gelip sorunun daha derinleşmesini ve bireyin bütün hayatını olumsuz etkilemesini engelleyebilmek için bu duygunun farkına varmak ve mücadele ortaya koymak her açıdan önemlidir. Tükenmişlikle bireysel ve kurumsal mücadele olmak üzere iki yöntem ele alınmaktadır.

1. 6. 1. Tükenmişlikle Bireysel Mücadele Yöntemleri

Tükenmişlikle mücadelede bireyin kendini tanıması önemlidir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 153). Çünkü birey kendisinde meydana gelen değişiklikleri ancak kendisini iyi bir şekilde tanıyarak fark edebilmektedir. Kendisinde olumsuz bir değişim yaşandığını fark eden birey bu durumu düzeltmek için girişimde bulunabilecektir.

Bireyin gerçekçi beklentilerde bulunması ve hedefler belirlemesi de tükenmişlikle mücadele etmede yardımcı olacaktır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Glogow, 1986; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 154). Gerçekçi beklentiler ve hedefler bireyin yaşayacağı hayal kırıklıklarını en aza indirebilecektir. Ayrıca birey hedeflerine ulaştıkça kişisel başarı ve

yeterlilik hissini tatmaktadır. Hayal kırıklığı yaşamayan ve kişisel başarı hazzı yaşayan birey kendisini daha mutlu hissedebilmektedir.

Bireyin diğer insanlarla etkileşimini azaltmak adına psikolojik geri çekilme gerçekleştirmesi de bir başka tükenmişlikle mücadele yöntemidir. Birey stres kaynağı olan çalışma ortamı ve insanlardan geçici uzaklaşma süreçleri planlayarak dinlenebilmeyi sağlayacaktır (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 156).

Bireyin çalışma saatleri içerisinde veya dışında haftalık, aylık ve yıllık kullanılabilir işe ara verme (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 157) süreçleri de bireyin dinlenmesini ve yenilenmesini sağlayabilmektedir. Birey bunların dışında da tükenmişlik yaşadığı dönemlerde işe ara vermek için istek de bulunabilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 158). Aktiviteler, hobiler veya kendini dinleyecek tatillere çıkılması da (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Glogow, 1986; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 151) bu kapsamda ele alabileceğimiz mücadele yöntemleridir. Bu durumlar bireyin yenilenmesi ve mesleki hayatında faydalı olabilmesi açısından önemlidir.

Bireyin farklı yöntem ve teknik kullanımı gibi yaptığı işin tarzını değiştirmesi de tükenmişlikle mücadelede önemli bir yöntemdir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 155). Örneğin; bir öğretmen ders işleme sürecinde her konu için aynı yöntem ve teknik yerine daha iyi anlaşılacağını düşündüğü konulara göre farklı yöntem ve teknikler kullanabilmektedir. Bu durum bireyin işinde hakimiyet ve doyum sağlamasını beraberinde getirebilmektedir.

Bireyin yaşadığı sürece yönelik kendisine olumlu şeyler söylemesi ve içsel diyalog kurması bir başka mücadele yöntemidir. Ayrıca bu durum stresin üstesinden gelmeyi de kolaylaştırmaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 158; Şahin, 1998, ss. 96-98). Çünkü bireyin; *“ya hep ya hiç, aşırı genelleme, büyütme veya küçültme, olumlu durumları geçersiz kılma, duygusal mantık yürütme”* durumlarına örnek oluşturabilecek olumsuz içsel konuşmalar yapması (Şahin, 1998, ss. 91-97) stres düzeyini azaltmak yerine artırabilmektedir. Ayrıca bireyin yaşadığı sorunları içselleştirmemesi de tükenmişlikle mücadele açısından önemlidir. Bireyin yaşanan sorunlara profesyonel bir yaklaşım sergileyip olması gerekeni yaptıktan sonra daha fazla düşünmemesi ve iş hayatı dışına taşımaması, duygusal olarak yıpranmasını ve tüm hayatının olumsuz etkilenmesini engelleyebilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 160-161).

Stres yönetimi programları da bireyin tükenmişlikle mücadelede uygulayacağı yöntemlerdendir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 162). Gmelch stresle mücadele tekniklerini;

“Sosyal mücadele (arkadaş ve aile yemekleri vb. aktiviteler), fiziksel mücadele (koşma, futbol vb. spor aktiviteleri), zihinsel mücadele (konferans ve kültürel vb. etkinlikler), eğlenceye yönelik mücadele (televizyon, tatil vb.) , kişisel mücadele (ev işleri, bahçe ve hayvanlarla ilgilenme, müzik vb.), yönetsel mücadele (kariyer yükseltme çalışmaları vb.) ve tutumsal mücadele (umut, ağlama, gülme vb.)” şeklinde kategorize etmektedir (Akt. Girgin, 1995, ss. 23-24).

Tükenmişlikle mücadelede bir diğer yöntem ise zaman yönetimini iyi planlamaktır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Glogow, 1986; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 161). Plansız ve düzensiz iş dağılımı bireyin zaman kaybı yaşamasına sebep olacağı gibi bu durum bireyde stres ve gerginliğe de yol açabilmektedir. Etkin bir zaman planlaması bireyin verimli çalışmasını da sağlayabilmektedir. Yazılı planlar yapmak, zaman cetveli kullanmak ve işleri bölümlere ayırmak gibi durumlar zamanı etkin kullanmaya yardımcı olmaktadır (Şahin, 1998, s. 109). Örneğin; bir öğretmenin eğitim ve öğretim süreci içerisinde yıllık ve günlük planlar yapması onun zamanı iyi kullanmasını, ders konularını yetiştirebilmesini ve verimli bir mesleki süreç geçirmesini sağlayabilmektedir.

Tükenmişlikle mücadelede, “solunum kontrolü, dinlenme, gevşeme, doğru beslenme, egzersiz ve uyku” gibi ruhsal ve bedensel rahatlamayı sağlayacak bireysel yöntemler de uygulanmaktadır (Glogow, 1986; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 164-181).

Mizah duygusu da tükenmişlikle mücadelede bireysel yöntemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Köroğlu, 2002, s. 80; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 182). Bu duygunun tükenmişlikle etkili mücadele yöntemi olarak kullanıldığı araştırmalarda tespit edilmektedir (Durmuş & Tezer, 2001, s. 25).

Birey tükenmişlikle mücadele konusunda yaptığı bütün girişimlerde başarısız da olabilmekte ve bu duygu kendisi için çok çekilmez hale gelebilmektedir. Bireyin bu noktada başvuracağı son çözüm ise mutlu olabileceği başka bir mesleğe geçiş yaparak mesleki değişiklik yapmaktır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40; Glogow, 1986; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 183).

1. 6. 2. Tükenmişlikle Örgütsel/Kurumsal Mücadele Yöntemleri

Tükenmişlikle bireysel mücadele yöntemleri kurumsal mücadele yöntemlerine göre daha az etkiye sahiptir. Bireysel mücadele yöntemleri ile bireyin enerjisi yükseltilerek duygusal tükenme boyutu atlatılabilmekte ancak duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı

boyutları kurumsal mücadele yöntemleri çerçevesinde atlatılabilmektedir. Çünkü birey çalışma ortamındaki stres kaynaklarına karşı kendisinde olduğu gibi tam bir kontrol sahibi olamamaktadır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 40).

Tükenmişlikle kurumsal olarak; *“Personel seçimi, yönetim ve kurum geliştirme, katılmalı yönetim, iş zenginleştirme, kariyer fırsatı sağlayacak danışmanlık, çalışma ortamının çevre ve fiziki koşullarının iyileştirilmesi, çalışma ortamındaki çatışmaların yönetimi, bireye sosyal destek, performans değerlendirme, adil ödül ve terfi sistemi, eğitim programları, iş yükü azaltmak için duruma göre eşit iş dağılımı, kurum içi iletişimi yeterli kalite ve düzeyde tutmak ve çalışma saatlerini enerjinin yüksek tutabileceği şekilde düzenlemek”* gibi yapıcı uygulamalar ile mücadele gerçekleştirilebilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 39; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 183-210). Kurumsal mücadele kapsamında irade ve fikir özgürlüğü, karar verme ve katılım yetkisi, personeli güçlendirme, yönetim sorumluluğu, çalışanları övgüyle anma, performanslar ile ilgili geri bildirim, takım çalışmaları, çalışma ortamında esneklik, örgüt ile ilgili kaynaklara erişim ve açık iletişim gibi durumlar da personelin güçlenmesini sağlayabilmekte ve tükenmişlikle etkili mücadeleyi beraberinde getirebilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 188-198).

1. 7. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik

Yapısı gereği bazı mesleklerde stres kaynakları daha fazla bulunmaktadır. Bu durumda meslek yapısıyla tükenmişlik arasında ilişki olduğu düşünülmektedir (Maslach vd., 2001, s. 407). Öğretmenlik mesleği de özellikle insan ilişkilerinin çok yoğun olması itibarıyla stres ve tükenmişliğin yoğun yaşanabileceği bir meslek yapısına sahiptir (Maslach vd., 2001, ss. 409-410; Tüm kaya vd., 2009, s. 389). Meslek yapısındaki stres oluşumlarından kaynaklı öğretmenlerin gergin, endişeli, sinirli ve depresyona girme gibi olumsuz duygular yaşaması ve öğretmenlerin duygusal olarak tükenmeye başlaması *“öğretmen tükenmişliği”* olarak ifade edilmektedir (Baysal, 1995, ss. 54-55).

Öğretmenlerin tükenmişlik hissi yaşamaları bu duygunun üç boyutu çerçevesinde değerlendirilmektedir. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerinin kazanım sağlayamadıklarını fark ettiklerinde duygusal olarak tükenmeye başlayan öğretmenler artık öğrenciye kazandıracağı bir şey olmadığını düşünmeye başlamaktadır. Bu sürecin devam etmesi, öğretmenlerin öğrenciye karşı “umursamaz, katı, sert, alaycı, küçük görme ve fiziksel olarak uzak durma” gibi tutumlar sergileyebildiği duyarsızlaşmaya sebep olabilmektedir. Duyarsızlaşma sürecinin üstesinden gelemeyen öğretmen kendisine karşı

yetersizlik duygusu ve başarısızlık hissi geliştirerek kişisel başarıda düşme sürecine girebilmektedir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere bir şeyler kazandırmada ve okulun diğer sorumluluklarını gerçekleştirmede etkili olamadığını düşünebilmektedir. Bunun devamında öğretmenler ders sürecine yeteri kadar hazırlanmayı bırakabilmekte, sınıf içi olumsuz durumlara karşı daha katı ve tavizsiz olabilmekte, okula ve derse geç gelme veya yapacakları sorumlulukları geciktirme gibi mesleki süreçleri aksatacak eylemlere girişebilmektedirler. Bu durumdaki öğretmenler mesleği bırakma veya değiştirme düşüncesine de kapılabilmektedirler (Baysal, 1995, ss. 55-56).

Öğretmen tükenmişliği, kendisiyle birlikte öğrencileri ve kurumsal oluşumu da etkileyebileceği için eğitim ve öğretim açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Çünkü öğretmenlerin tükenmişlik hissi yaşamaları aileleri başta olmak üzere yönetici, meslektaşları, öğrenci ve velileri kapsayacak kadar geniş bir toplumsal oluşumu da etkileyecek boyuta sahiptir (Coşkun, 2012, s. 67; Friedman & Farber, 1992). Eğitim ve öğretimi etkilemesi ve toplumsal boyutta etkiler oluşturabilmesi açısından öğretmen tükenmişliğine sebep olabilecek bireysel ve kurumsal faktörlerin görmezden gelinmemesi gerekmektedir.

Öğretmenler, *“ihtisas mesleği olması, öğretim programları ve rol belirsizliğinin olabilmesi, hizmet verilen öğrenciyi tanıma gereksinimi, iletişimin ve etkileşimin yoğun olması, çeşitli öğrenci tutumlarıyla muhatap olunması, sınıf yönetimi, fedakârlık gerektirmesi, iş yükünün olabilmesi, toplumsal beklentilere fazla muhatap olunması ve rol çatışmalarının yaşanması”* gibi mesleklerinin yapısal yönlerinden kaynaklı stres ve tükenmişlik hissi yaşayabilmektedirler (Bayrakdar, 2014, ss. 61-68).

Öğretmenlik mesleği içerisinde *“meslek öncesi eğitim ve sınıf içi sürecin uyumsuzluğu, toplumun saygısının azalması* (Dworkin, 2001, ss. 71-72), *yönetim takımları olmayan aşırı bürokratik okullar, okul yönetimiyle yaşanan uyumsuzluk ve yönetici desteğinin olmaması, meslektaşlarla sorunlu ilişkiler yaşanması, olumsuz veli tutumları, sınıfların kalabalık olması, sınıf içi-dışı fiziki şartların elverişsiz olması, ders süreci için araç ve gereç yetersizliği bulunması, öğretmenlik yapan bireyin değerleriyle kurumun değerlerinin uyuşmaması”* gibi durumlar çalışma koşulları çerçevesinde sıralanabilmektedir (Bayrakdar, 2014, ss. 68-69; Farber, 2000). Bu durumlar aynı zamanda öğretmenlerin stres ve tükenmişlik hissi yaşamalarına yol açabilmektedir (Farber, 2000).

Yapılan çalışmalar, “*idarecilerin ilgisiz tutumları, motivasyon ve destek eksikliği, istenmedik davranış sergileyen öğrenci sayısının fazla olması ve öğrenme ortamlarının disiplin dışı olaylardan olumsuz etkilenmesi*” şeklindeki konuların öğretmenlerin tükenmişlik hissi yaşamalarını arttırdığını göstermektedir (Çoban, 2020, s. 44).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasında kurumsal faktörler etkili olduğu gibi bireysel faktörler de etkili olabilmektedir. Mesleğine coşku ve heyecanla yeni başlamış öğretmenlerin öğrenci ve kurumdan yüksek beklentilerde bulunması ve bu beklentilerinin gerçeğe uyuşmaması söz konusu olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin hayal kırıklığı ve tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir. Dworkin (2001) yaptığı çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerde tükenmişliğin daha çok görüldüğünü tespit etmektedir (Dworkin, 2001, s. 75). Bu durumla birlikte her meslekte olduğu gibi yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve kişilik yapısı gibi çeşitli bireysel faktörler de öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında etkili olmaktadır.

Öğretmenlik mesleği hizmet verdiği ve dolaylı iletişimde bulunacağı insan kitlesi düşünüldüğünde toplumsal boyutta bir etkileşime sahiptir. Öğretmen tükenmişliği etki alanı itibari ile üstünde düşünülmesi ve çözüm üretilmesi gereken bir sorundur. Meslek yapısı itibari ile bireysel mücadelenin yetersiz kalacağı ve kurumsal mücadelenin de yapılması sorunun çözümü için önemlidir.

1. 7. 1. DKAB Ders Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik

Öğretmen tükenmişliği kapsamında değerlendirilen her durum öğretmenlikte kendine has bir yapısı olan ve din gibi önemli bir olgunun eğitimi gerçekleştiren DKAB öğretmenlerini de etkilemektedir. DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik hissi yaşamasında meslek yapısı, çalışma koşulları etkili olduğu kadar eğitim ve öğretimi yaptığı branş yapısının da önemli bir etkisi bulunmaktadır.

İnsanın ahlaki değerleri içselleştirmesinde, sorumluluk bilinci kazanmasında, hayatı anlamlandırmasında, huzur ve barışın sağlanmasında kilit rol oynayan din olgusunun doğru anlaşılıp doğru yaşanması önem arz etmektedir. Böyle önemli bir olgunun eğitim ve öğretimi sürdüren DKAB öğretmenlerinin hem pedagoji hem alan açısından yeterli bilgi ve donanımına sahip olması gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin duygu ve davranış gelişimi için de önemli görülmektedir (Bayrakdar, 2013, ss. 81-82). Din eğitiminin yapısı ve önemi büyük bir sorumluluk gerektirdiğinden bu durum DKAB öğretmenlerinin daha tedbirli ve temkinli olmasını beraberinde getirmelidir.

Dini tutum açısında birbirinden farklı insanların birlikte yaşaması din eğitime karşı yaklaşımları da farklılaştırmaktadır. Bu durum DKAB dersine ve öğretmenine karşı tutum ve beklenti açısından farklı yaklaşımları meydana getirebilmektedir (Bilgin, 1983, ss. 261-262). Din eğitime karşı farklı yaklaşımların olması DKAB öğretmenlerinin derste hangi yaklaşımı merkeze alacaklarına ve bazı ders konuları hakkında nasıl hareket edeceklerine ilişkin tereddüt ve tedirginlik yaşamalarına sebep olabilmektedir (Bayrakdar, 2013, s. 82). Bu zorlu süreç DKAB öğretmenlerinin rol çatışması yaşamalarına ve yıpranmalarına da sebebiyet verebilmektedir. Daha önce de belirttiğimiz üzere araştırmalar rol çatışması ile tükenmişlik arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Leiter & Maslach, 2004, s. 96). DKAB öğretmenlerinin de rol çatışması yaşamalarına sebep olabilecek farklı beklenti ve yaklaşımların olması tükenmişlik hissi yaşamalarına yol açabilecektir.

Bayrakdar tarafından yapılan çalışma, branş kaynaklı toplumun yüksek beklenti ve farklı yaklaşımlarının DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik hissi yaşamalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz olmalarının da öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında etkili olduğu belirtilmektedir (Bayrakdar, 2013, ss. 90-96). Ayrıca tükenmişlik hissi yaşayan DKAB öğretmenlerinin hedeflediklerine ulaşamadıkları, okul yönetiminden ve meslektaşlarından bekledikleri sosyal desteği alamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Bayrakdar, 2014, ss. 327-347).

Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşma boyutu açısından DKAB öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre tükenmişlik hissini daha fazla yaşadıkları tespit edilmektedir (Erdemoğlu Şahin, 2007, s. 81).

DKAB öğretmenlerinin bireysel ve kurumsal etkenlerden kaynaklı tükenmişlik hissi yaşayabildikleri görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamaları insan hayatına derin ve olumlu etkileri olabilecek din eğitiminin verimsiz sürdürülmesini beraberinde getirebilmektedir. DKAB öğretmenlerinin din eğitimi gibi üstlenmiş oldukları büyük sorumluluğu yerine getirirken verimsizlik ve etkisizlik hissi yaşamaları kendilerini mutsuz ve vicdanen rahatsız edecek duygulara kapılmalarını yol açabilecektir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının azalmasına ve meslek değişikliği girişimlerinde bulunmalarını beraberinde getirebilecektir.

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama, geçerlik ve güvenirlik durumuna yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Din eğitimi alanında görev yapan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar: *“Görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak araştırılan algı ve olayların doğal ortam ve koşullarında gerçekçi ve bütüncül olarak incelendiği bir sürecin sürdürüldüğü araştırma”* olarak tanımlanmaktadır (A. Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 37). Nitel araştırma yöntemi belirli bir konu hakkında araştırma yaparken sayısal verilerden farklı olarak çok daha geniş bir bakış açısı ile derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçladığı için bu çalışmanın yöntemi olarak tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 252).

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması araştırmamızın desenini oluşturmaktadır. Durum çalışmaları, sınırları kesin çizgilerle belirli olmayan güncel bir olguyu gerçek yaşam ortamlarında araştıran ve birden çok veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir yöntemdir (A. Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 301). Durum çalışmasının en önemli yönü bir konuyu etkileyen ortam, birey, olay ve süreç gibi faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmasıdır (A. Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 70). Bu çalışmada araştırmanın problemine daha uygun olmasından dolayı nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 yılında Adana ilinde kamu ve özel okulların ilk ve ortaöğretim kademlerinde görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Adana ilinde kamu ve özel okulların ilk ve ortaöğretim kademlerinde görev yapan 24 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türü kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ve çalışma grubunu oluşturan DKAB öğretmenlerine 1’den 24’e kadar numaralar verilmiş ve Ö1, Ö2, ... Ö24 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. DKAB Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Mesleki Kıdem	Çalıştığı Kurum	Görev Öğretim Kademesi	Mezun Olunan Bölüm
Ö1	K	20-28	0-1	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö2	K	20-28	0-1	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö3	K	20-28	0-1	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö4	E	29-33	1-5	Kamu	Ortaokul	İlahiyat
Ö5	K	34-40	11-15	Özel	Ortaokul- Lise	DKAB
Ö6	E	20-28	6-10	Kamu	Ortaokul	DKAB
Ö7	E	20-28	6-10	Kamu	Ortaokul	DKAB
Ö8	E	51-55	26-30	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö9	E	20-28	1-5	Özel	Ortaokul	DKAB
Ö10	K	34-40	11-15	Kamu	Ortaokul	İlahiyat
Ö11	E	29-33	1-5	Özel	Ortaokul	İlahiyat
Ö12	E	34-40	1-5	Kamu	Ortaokul	İlahiyat
Ö13	E	29-33	6-10	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö14	E	29-33	6-10	Kamu	Lise	DKAB
Ö15	K	29-33	11-15	Kamu	Ortaokul	İlahiyat
Ö16	E	34-40	11-15	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö17	K	34-40	6-10	Kamu	Lise	DKAB
Ö18	E	20-28	6-10	Kamu	Lise	DKAB
Ö19	K	29-33	1-5	Kamu	Ortaokul	DKAB

Ö20	E	29-33	6-10	Özel	Lise	DKAB
Ö21	K	29-33	11-15	Kamu	Ortaokul	DKAB
Ö22	K	20-28	1-5	Kamu	Lise	İlahiyat
Ö23	E	29-33	1-5	Kamu	Lise	DKAB
Ö24	K	20-28	1-5	Kamu	Lise	DKAB

Tablo 1’de araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların demografik verileri şu şekildedir:

Cinsiyet durumuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i (%45,83) kadın, 13’ü (%54,16) erkek olduğu görülmektedir.

Yaş durumuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 9’u (%37,5) 20-28 yaş aralığında, 9’u (%37,5) 29-33 yaş aralığında, 5’i (%20,83) 34-40 yaş aralığında ve 1’i (%4,16) 51-55 yaş aralığındadır.

Mesleki kıdemlerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü (%12,5) 0-1 yıl arası, 8’i (%33,33) 1-5 yıl arası, 7’si (29,16) 6-10 yıl arası, 5’i (20,83) 11-15 yıl arası ve 1’i (4,16) 26-30 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir.

Çalıştığı kuruma göre araştırmamıza katılan öğretmenlerin 20’si (%83,33) kamu okullarında ve 4’ü (16,66) özel okullarda görev yapmaktadır.

Mezun olduğu bölüme göre araştırmamıza katılan öğretmenlerin 12’si (%50) DKAB Öğretmenliği bölümünden ve diğer 12’si (%50) ilahiyat bölümünden mezun olmuştur.

Görev yaptıkları eğitim kademesine göre araştırmamıza katılan öğretmenlerin 13’ü (%54,16) ortaöğretim kademesinde, 10’u (%41,66) ortaokul kademesinde ve 1’i (%4,16) hem ortaokul hem lise kademesinde görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını derinlemesine incelendiği bu çalışmada nitel araştırmalarda en çok tercih edilen ve etkili olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Briggs (1986) görüşme tekniğinin bireylerin tecrübe, tutum, düşünce, görüş, duygu ve inançlarına dair bilgi ortaya koymada etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 128). Araştırma kapsamında

katılımcılar ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 5) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce çalışmanın konusu olan tükenmişlik ve mesleki tükenmişlikle ilgili alan yazın incelenmiştir. Görüşme formundaki sorular oluşturulurken alan yazındaki benzer çalışmalardan yararlanılmış ve çalışmanın temel ve alt problemleri çerçevesinde taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu, alan uzmanı üç öğretim üyesi ve bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Daha sonra ilk ve ortaöğretim kademlerinde görev yapan iki DKAB öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra forma son şekli verilerek asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar ile görüşmeler yapıp verilerin toplanmasından önce Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulundan ve sonrasında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır. İzin işlemleri tamamlandıktan sonra çalışma grubu belirlenmiş ve görüşme öncesinde daha nitelikli veri elde etmek amacıyla araştırma konusu hakkında katılımcılara genel bir bilgilendirme yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra çalışma grubundaki katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze gerçekleştirilirken bir kısmı çevrimiçi ve kayıt sistemiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşme yapılırken rahat hissetmeleri için kendilerine uygun olan bir zaman dilimi belirlenirken yüz yüze görüşme yapılacak katılımcıların kendi istedikleri mekanda görüşme imkanı sağlanmıştır.

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler öncelikle yazıya geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Yazıya geçirilen ve düzenlenen veriler detaylı bir şekilde analiz edilerek kodlamalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlamaların gruplandırılabilmesi için taslak temalar oluşturulmuş ve kodlar temalara göre düzenlenmiştir. Tema ve kodlara göre düzenlenen taslak temalar kontrol edilip kesinleştirilmiştir. Temalar araştırma sorularının altında tablolar halinde düzenlenmiştir. Tema ve kodlara göre verilerin betimlemesi, gerekli olduğunda katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmesi, alıntılarının yapılması, açıklanması ve yorumlanması yapılmıştır.

2.4. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırılan durumun araştırmacı tarafından olduğu gibi ve olabildiği kadar yansız ve tarafsız gözlenmesidir. Geçerlilik stratejileri i ve dış geçerlilik olarak ikiye ayrılmaktadır. İ geçerlilik araştırmacının veri toplama, analizi ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve bu durumu açıklamasıdır. Dış geçerlilik ise araştırma sonuçlarının benzer durum ve ortamlara genelleşebilmesiyle ilgilidir (A. Yıldırım & şimşek, 2021, ss. 281-284).

Araştırmada i geçerlilik sağlanması için konu ile ilgili literatür detaylı bir şekilde taranmış ve kavramsal ereve oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanı ğretim yeleri ve bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Bulgular oluşturulurken katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve literatürde yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada dış geçerlilik sağlanması için çalışma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek okuyucunun süreç hakkında bilgi sahibi olması ve benzer çalışmaların yapılabilmesine imkan sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlik araştırma sürecinde gerçekleşen her şeyi veri olarak kaydetmektir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 264). Araştırmada güvenirlik sağlanabilmesi için deşifre, tema oluşturma ve kodlama süreçlerinin hepsi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcılardan elde edilen veriler kendilerine kontrol ettirilmiştir. Katılımcı ğretmenlerin kişisel gizliliğinin korunması adına, kimliğini ortaya çıkaracak bilgilerine yer verilmeden kodlamalar yapılmıştır. Aynı zamanda görüşme sonucu oluşan kayıtlar, deşifreler, tema oluşumları ve kodlamaları kapsayan araştırmayla ilgili tüm veriler muhafaza edilmiştir.

III. BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Mesleğe İlişkin Görüşler

Mesleğe ilişkin DKAB öğretmenlerinin görüşleri; öğretmenlik mesleğinin anlamı, öğretmenlik mesleğini tercih etmedeki hedefler, emeklerin karşılığını alma durumları, öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki konumu, toplumun DKAB öğretmenlerinden beklentileri, öğretmenlik mesleğinin geleceği, öğretmenlik mesleğinin sosyal ilişkilere etkisi ve meslek/branş değiştirme istekleri alt temaları doğrultusunda incelenmiştir.

3.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamlandırılması

DKAB öğretmenlerine göre mesleklerinin hangi anlamı ifade ettiğini ortaya koyabilmek için öğretmenlere “*Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğini Anlamlandırmaya İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı	Öğrencilerin Kalbine Dokunma	12
	Nesil Yetiştirme	7
	Kutsal	2
	Bilgi Öğretimi	2
	Manevi Sorumluluk	1

Tablo 2 incelendiğinde DKAB öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleği; “*Öğrencilerin kalbine dokunma, nesil yetiştirme, kutsal, bilgi öğretimi ve manevi sorumluluk*” olarak anlamlandırılmaktadır.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23 ve Ö24 mesleklerini anlamlandırırken, öğrencilerin kalbine dokunabilme konusuna değinmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Çok sevdiğim ve değer verdiğim bir meslek. Çocukların ruhuna ve kalbine dokunabilmek, onlara öğrettiğimiz şeylerin davranışlara dönmesini görmek beni çok mutlu ediyor. Birilerine sadece akademik olarak bir şey öğretmekten ziyade hayatına dokunmak olarak görüyorum öğretmenlik mesleğini.”

Ö24: “Bir çocuğun kalbine dokunmaktır. Sadece bilgiyi aktarmak değil yeri geldiğinde arkadaş yeri geldiğinde öğrencilere anne-baba olmaktır. Onlara her anlamda yol gösterendir öğretmen.”

Öğrencilerin hayatlarına ve tercihlerine yön verilebilmesi açısından, onların kalplerine dokunabilmenin önemli olduğunu belirten Ö6’nın görüşü ise şu şekildedir: “İnsanların kalbine dokunabildiğin ve insanların hayatını tek bir söz, bir cümle ile değiştirebilme fırsatını veren çok çok önemli bir meslek. ... Herkesin hayatında kalbine dokunan ona yön veren öğretmenler vardır. Benim de ortaokuldayken sosyal bilgiler öğretmenim vardı ve onu çok severdim. Sosyal bilgiler öğretmenimi çok sevdiğim için öğretmenlik mesleğini yapmak istemiştım ve o zamandan bir hayalimdi. ...”.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö7, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17 ve Ö20 mesleklerini anlamlandırırken, nesil yetiştirme konusuna değinmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “İstikbali ellerinde bulunduran bir meslek olarak görüyorum ben öğretmenliği. Yani düşündüğümüz zaman da gerçekten de öyle yani nesiller yetiştiriliyor. Bir insan bir nesil prensibinden hareketle öğrenci yetiştirmek geleceği inşa etmek gibi bir şeydir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri olarak biz de geleceğin manevi anlamda inşası için elimizden geleni yapmaya çalışacağız. Branş bazında da o şekilde görüyorum yani.”

Ö15: “Öğretmenlik mesleği insan yetiştirmek üzerine kurulu bir meslektir. Aynı bir çiçeği sulamak gibi, bir meyvenin olgunlaşmasına şahit olmak gibidir.”

Ö17: “Yetişen nesli ailesi, çevresi, milleti, devleti için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirmek. ...”

DKAB öğretmenlerinden Ö10 ve Ö22 mesleklerini anlamlandırırken, kutsal olma konusuna değinmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden birisinin görüşü şu şekildedir:

Ö22: “Öğretmenlik mesleği çok değer verilmesi gereken, kutsal bir meslektir.”

DKAB öğretmenlerinden Ö3 ve Ö8 mesleklerini anlamlandırırken, bilgi öğretimi konusuna değinmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden birisinin görüşü şu şekildedir:

Ö8: “*insanların düzgün bir yaşam sürebilmeleri için onlara birtakım bilgileri öğretmek ve öğrendikleri bilgiyi de günlük yaşamlarında uygulamalarını sağlamak.*”

Öğretmenlik mesleğini manevi sorumluluk olarak anlamlandıran Ö13 ise bu durumu; “*Öğretmenlik mesleği benim için manevi sorumluluklarımı devlet eliyle gerçekleştirebildiğim bir iş.*” ifadeleriyle belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin anlamına ilişkin Tablo 2 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde, “*öğrenci kalbine dokunma*” en çok belirtilen konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenliği, nesil yetiştirme olarak anlamlandıranlar ise özellikle ahlaki olarak nesillerin yetiştirilmesine değinmektedirler. DKAB öğretmenlerinin görüşleri göz önünde bulundurulduğunda genel itibari ile öğretmenlik, duygusal ve iletişim yönü ağır basan ve manevi sorumluluğu olan bir meslek olarak düşünülmektedir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğinin anlamına ilişkin; “*Kutsallık, öğrencinin ruhuna dokunma, toplumu şekillendirme ve fedakârlık*” gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2020, s. 82). Çalışmanın bu konudaki sonuçları, araştırmamızdaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Mesleğe ilişkin atfedilen bu olumlu anlamlandırmalar, öğretmenlerin mesleklerine önem ve değer verdiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki şevk ve motivasyonlarını olumlu etkileyebilmektedir. Ancak mesleğe ilişkin duygusal açıdan yüksek anlamlar yüklenip karşılık bulunamadığında, öğretmenlerin hayal kırıklığı ve mesleki tükenmişlik yaşayabilecekleri değerlendirilmektedir

3.1.2. Mesleğin Tercih Edilmesindeki Sebepler

Öğretmenlerin mesleklerini hangi nedenlerle tercih ettiklerini ortaya koyabilmek için “*Öğretmenlik mesleğini hangi hedef ve beklentiler ile tercih ettiniz?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Mesleği Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
----------	-----	---

	Faydalı Olma	11
	Nesil Yetiştirme	4
Öğretmenlik Mesleğini	Mesleğin Kendini Yenilemeye İmkan Vermesi	3
Tercih Etme Nedenleri	Mesleğin Rahat Olması	3
	Maddi Geçim	3
	Çocukları Sevme	2
	Mecburiyet	1

Tablo 3 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin mesleklerini, “*faydalı olma, nesil yetiştirme, mesleğin kendini yenilemeye imkan vermesi, mesleğin rahat olması, maddi geçim, çocukları sevme ve mecburiyet*” doğrultusunda tercih ettikleri görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö18, Ö21 ve Ö24 faydalı olmak için bu mesleği tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Çocuklar için belki daha faydalı olabilir onlara dokunabiliriz. Bizim zamanımızda öğretmenler daha katıydı biz onlar gibi olmayalım daha merhametli ve hoşgörülü olarak belki bir şeyleri değiştirebiliriz.”

Ö10: “Öncelikle şunu belirteyim ki mesleğimi çok seviyorum. İnsanlara faydalı olmak, kendime ve topluma yararlı birey olmak için öğretmenliği seçtim.”

Ö18: “Ortaokulda sevdiğim ve örnek aldığım öğretmenlerim vardı. Mesleği seçmemde onların bende bıraktığı duygusal etki olduğunu düşünüyorum. Bende onlar gibi örnek ve faydalı bir öğretmen olmak istemişimdir.”

DKAB öğretmenlerinden Ö1 ve Ö18 bu mesleği seçmelerinde kendi öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerin tutumlarının etkili olduğunu belirtmektedirler. Ö1 öğrencilere karşı katı tutum sergileyen öğretmenler gibi olmamayı ve öğrencilere ulaşip fayda sağlayabilmeyi hedeflemektedir. Ö18 ve Ö6 ise olumlu öğretmen modellerini örnek alarak, öğrencilere fayda sağlamayı hedeflemektedir. Bu mesleğin fayda sağlayabilmek için seçilmesi ve bunun öğrencilere güzel bir şekilde yansıtılabilmesinin, öğrenciler üzerinde önemli etkilerinin olduğunu gösterir.

DKAB öğretmenlerinden Ö12, Ö17, Ö20 ve Ö22 nesil yetiştirmek için bu mesleği tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö20: *“Koca bir nesli yetiştirmek onların içindeki cevheri keşfetmek için çıktık bu yola.”*

Ö17: *“Toplumumuzun gelişmesine katkı sağlayacak, ahlak, dini bilgi ve iyi bir insan olarak yetiştirmeleri için.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö15, Ö16 ve Ö23 kendini yenilemeye imkan verdiği için bu mesleği tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden birisinin görüşü şu şekildedir:

Ö15: *“Bu mesleği seçmemde ki öncelik fiil durumunda olmak ve kendini yenilemek üzere kurulu sistem olduğu için tercih ettim.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö14, Ö19 ve Ö21 rahat olduğu için bu mesleği tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö21: *“Öğretmenliği ilk etapta çalışma şartlarının diğer mesleklerle göre daha iyi olması yönünden tercih ettim. İkinci olarak da yapacağım meslek illa ki insanların faydasını sağlayacak, emeklerimin karşılığını alabileceğim bir meslek olmalıydı bu sebeple tercih ettim.”*

Ö21, mesleğini tercih etme sebebi olarak faydalı olabilmeyi ifade etse de mesleğin rahat çalışma şartlarına sahip olmasının daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin birden fazla nedenden kaynaklı mesleklerini tercih ettiğini göstermektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö8 ve Ö24 maddi geçimlerini sağlamak için mesleği tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: *“Tabi ki yüksek maaş yani iyi bir kazancım ve net bir işim olsun bu öncelikli bir durum. İkinci olarak da çocukları ve onlarla iletişim kurmayı seviyorum. Bu mesleği seçmemdeki en büyük etkenlerden birisi ikinci ifade ettiğim çocukları sevmemdir.”*

Ö24: *“Başlangıçta birçok insanım seçme sebebi olan maddi geçim kaynağı çünkü yaşamak için bu en büyük ihtiyaçtır. Göreve başladıktan sonra öğrencilere yol gösterip*

hayatlarında değişikliğe sebep olduktan sonra meslek maddiyattan maneviyata da dönüyor.”

Ö5, Ö8 ve Ö24 maddi geçim sebebiyle mesleklerini tercih ettiklerini belirtmektedirler. Ö5 bu mesleği tercih etmesinde çocukları sevme duygusunun maddi geçim sebebinden daha etkili olduğunu belirtmektedir. Ö8 ise mesleğe başladıktan sonra öğrencilere fayda sağlayabilmenin maddi geçimden daha önemli olduğunu belirtmektedir.

Ö5'in belirttiği çocukları sevme konusu, Ö9'un cevabında şu şekilde yer almaktadır: *“Eskiden itibaren çocukları çok severdim. Çocuklarla aram çok iyiydi. Bundan dolayı da bu mesleği seçmek istedim.”*. Öğretmenlerden Ö13 ise mesleğini mecburiyetten tercih ettiğini cevabında şu şekilde belirtmektedir: *“Lise öğrencisi olduğum yıllarda İ.H.L okullarında katsayı engeli olduğu için mecburi bir tercihti.”*

Öğretmenlik mesleğini tercih etme hedeflerine ilişkin Tablo 3 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde, *“faydalı olma”* en çok belirtilen hedef olarak karşımıza çıkmaktadır. Faydalı olma ile birlikte nesil yetiştirme, kendini yenilemeye yönelik meslek olması ve çocukları sevme gibi hedeflerin karşılık bulması, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını arttırabilecektir. Ancak ifade edilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşanırsa, bu durum öğretmenlerin duygusal olarak yıpranmalarına, kendilerini başarısız ve yetersiz hissetmelerine sebep olabilecektir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını tespit etmek için Bayrakdar (2014) tarafından yapılan araştırmada, meslekleriyle ilgili istedikleri başarıya ulaşamayan DKAB öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik hissi yaşadıkları tespit edilmektedir. Bu çerçevede DKAB öğretmenlerinin belirttikleri hedefler gerçeklerle uyuşmadığı takdirde mesleki tükenmişlik yaşayabilecekleri değerlendirilmektedir.

Maaş nedeniyle mesleklerini tercih eden DKAB öğretmenlerinin aldıkları ücret beklentilerini karşılamadığında öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve bağlılıkları olumsuz etkilenebilir. Ayrıca emek-ödül uyumsuzluğundan kaynaklı mesleki tükenmişlik yaşamaları söz konusu olabilecektir. Rahat olduğunu düşünerek mesleği tercih eden öğretmenlerin ise zor çalışma koşullarıyla karşılaştıklarında mesleki motivasyonları ve bağlılıkları düşebilecektir. Beklenmedik çalışma koşullarıyla karşılaşmak mesleki tükenmişlik yaşanmasına da sebep olabilecektir. Mesleklerini zorunluluktan tercih eden öğretmenlerin görevlerini isteksiz yapmaları söz konusudur. Bu durum onların mesleki motivasyonlarının ve bağlılıklarının düşmesine ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep

olabilecektir. Abanoz (2019) tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin mesleklerini çok sevmekten, dini yönden, itibar/saygınlıktan, yakınlarının isteklerinden ve katsayı vb. zorunlu sebeplerden dolayı seçtikleri tespit edilmiştir. Kendi istekleri dışında zorunlu sebeplerden kaynaklı mesleğini tercih eden öğretmenlerin diğer sebeplerden öğretmenliği tercih edenlere göre üç boyutunda da tükenmişliği daha fazla yaşadıkları bulunmuştur (Abanoz, 2019, ss. 90-192-193). Yeğin'in (2014) araştırmasında mesleği iş imkanı olduğu için seçen DKAB öğretmenlerinin, kendi isteğiyle seçen öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda tükenmişliği daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir (Yeğin, 2014, s. 329). Yılmaz'ın (2020) araştırmasında, katsayı kaynaklı öğretmenlik mesleğini zorunlu tercih edenlerin olduğu tespit edilmekte ve bu öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşayabilecekleri vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2020, ss. 84-85).

3.1.3. Emeklerin Karşılığında Öğrencilerin Gelişimi ve Alınan Maaş Durumu

Öğrenci gelişimi ve aldıkları ücret açısından emeklerinin karşılığını alıp alamadıklarını ortaya koyabilmek için öğretmenlere “*Emeğiniz karşısında öğrencilerin akademik başarısı ve davranış gelişimi hakkında görüşleriniz nelerdir?*” ve “*Emeğiniz karşılığında aldığınız ücret hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Emeklerinin Karşılığını Alma Hakkında Görüşler

Alt Tema	Kod	F
	Almıyorum	13
Eğitim-Öğretim Açısından Emek Karşılığı	Akademik Alabiliyorum ama	7
	Davranış olarak Almıyorum	
	Alıyorum	4
Maaş Açısından Emek Karşılığı	Yetersiz	20
	Yeterli	4

Tablo 4 incelendiğinde DKAB öğretmenleri eğitim ve öğretim ile maaş açısından emeklerinin karşılığını alabilme durumları hakkında görüş belirtmektedirler. Emeklerin

karşılığını eğitim ve öğretim açısından alma durumu hakkında öğretmenler; “*Almıyorum*”, “*Akademik alabiliyorum ama davranış olarak alamıyorum*” ve “*Alıyorum*” şeklinde görüş belirtmektedirler. Maaş konusunda ise öğretmenler; “*Yeterli ve yetersiz*” olarak iki farklı görüş belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23 ve Ö24 eğitim ve öğretim açısından emeklerinin karşılığını almadıklarını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö9: “*Biz öğretmenler olarak çırpınıyoruz ama öğrencilerde bir boş vermişlik var. bizim çabamızın yarısı onlarda olsa çok daha iyi gelişmeler olacak ama öğrencilerin çoğu boş vermiş durumda. Ve emeklerimizin karşılığını birçok öğrenci açısından alamıyoruz.*”

Ö19: “*Akademik olarak da davranış gelişimi açısından da çok büyük oranda emeğimin karşılığını almadığımı düşünüyorum. Yine de bir iki öğrencinin gelişim sağlaması beni mutlu ediyor.*”

Ö22: “*Emeklerimizin karşılığını maalesef alamıyoruz. Akademik anlamda başarı düşük olduğu gibi davranış gelişimi de oldukça düşük oluyor. Nadiren de olsa davranışlarını düzelten öğrenciler bizleri mutlu ediyor.*”

Eğitim ve öğretim açısından genel olarak emeklerinin karşılığını alamadıklarını ifade eden Ö1, Ö19 ve Ö22 birkaç öğrencinin dahi gelişim sağlamanın öğretmen için mutluluk verici olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Ö2, Ö8, Ö9 ve Ö23 emeklerinin karşılıksız kalmasında öğrencilerin umursamaz tutumlarının etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden olumlu dönütler alınması öğretmenleri mutlu etmekte olup motivasyonlarını da olumlu etkileyebilecektir. Ayrıca öğrencilerin eğitim ve öğretimi önemsemeleri, ortaya koyulan emeklerin karşılık bulmasını beraberinde getirebilmektedir. Ancak DKAB öğretmenleri genel olarak eğitim ve öğretim açısından emeklerinin karşılıksız kaldığını düşünmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö14, Ö18 ve Ö21 eğitim ve öğretim açısından emeklerinin karşılığını akademik alabildiklerini ancak davranış olarak almadıklarını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “*Akademik gelişimde Türkiye’nin aşağı yukarı her yerinde sonuç alabileceğimiz bir alandır. Nitekim de seviyesi belirli bir potansiyelin üzerinde olan*

öğrencilerde bunun karşılığını zaten alıyoruz. Davranış gelişimi bu davranışın içselleştirilmesi oluyor. Öğrencinin bilgileri hayata geçirebilmesi işte ibadetlerden tutun ki ahlaki davranışlar gibi. Burada da ben sadece hani öğretmen veya okul olarak değil de bunun aile, çevre gibi boyutları olduğunu düşünüyorum. O sebepten dolayı da davranış gelişimi olarak istediğimiz ölçüde maalesef alamıyoruz. Hani emeğimizin karşılığını alamıyoruz.”

Ö14: *“Emeğimizin karşılığını akademik olarak alsak da davranışsal gelişim açısından emeğimizin karşılığını alamıyoruz.”*

Eğitim ve öğretim açısından genel olarak emeklerinin karşılıklarını akademik aldıklarını ancak davranış olarak almadıklarını ifade eden DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö7 ve Ö18 davranış gelişiminde ailenin rolünün önemine değinmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ahlak başta olmak üzere olumlu davranış açısından öğrencilerin gelişim sağlayamamasında, ailenin engelleyici bir rolü olabildiği görülmektedir. Bu durum öğrenci gelişimi açısından ailenin önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö5, Ö16 ve Ö17 eğitim ve öğretim açısından emeklerinin karşılığını aldıklarını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: *“Olumlu anlamda dönüşler sağlıyorlar. Dersle ilgili verdiğimiz bilgiler çok havada kalmıyor. Onlar bunu davranışa dökabiliyor. Öğrendikleri şeylerin davranışa yansıyor olması gerçekten çok mutlu ediyor.”*

Ö17: *“Öğrencilerin ailelerinden gereken ilgi, sevgi, şefkati görmeyerek yetişmeleri hayata erken yaşta atılmak zorunda kalmaları nedeniyle yetersizlik, sevgisizlik, nefret, korku ortamında yetişmiş olmaları bizi çoğu zaman zorlasa da onlara değerli bireyler olduklarını hissettirerek kazanmaya çalışıyoruz. Bu tutum öğrencilerimin davranış gelişiminde düzelmeleri beraberinde getirdiği ve bu düzelmelerinde akademik başarıyı sağladığını gözlemledim.”*

Eğitim ve öğretim açısından emeklerinin karşılığını aldıklarını ifade eden DKAB öğretmenlerinden Ö5, öğrencideki olumlu dönütlerin öğretmeni mutlu ettiğini belirtmektedir. Ö17 ise öğrencilerin davranış gelişiminde ailenin olumsuz etkilerinin olabildiğini ancak ortaya koyulan çabayla davranışlarda düzelmeler yaşanabildiğini

belirtmektedir. Ayrıca davranışlarda ortaya çıkan bu gelişmelerin de akademik başarıyı beraberinde getirdiğini düşünmektedir.

Tablo 4 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde eğitim ve öğretim açısından emeklerinin akademik başarı ve davranış olarak karşılık bulmadığı, özellikle davranış gelişiminin akademik gelişime kıyasla daha az sağlanabildiği görülmektedir. Davranış gelişiminde ise ailenin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ile birlikte eğitim ve öğretime karşı öğrencilerin umursamaz davranışları öğretmenlerin emeklerini karşılıksız bırakmaktadır. Ancak emeklerinin karşılıksız kalmasında kendi dışlarında bulunan aile ve öğrenci gibi sebeplerin etkili olduğunu düşünen DKAB öğretmenlerinin, dış denetim odaklı tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durum mesleki tükenmişlik yaşamalarını beraberinde getirebilecektir. DKAB öğretmenlerinin cevapları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerdeki gelişimlerin öğretmenleri mutlu ettiği de görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki başarı ve motivasyon açısından olumlu etkilenmelerinde öğrenci gelişimlerinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin gelişim sağlamaları, eğitim ve öğretim açısından hedeflere ulaşıldığının da bir göstergesi olabilmektedir. Ancak ortaya çıkan tabloda, genel olarak akademik ve davranış gelişiminin sağlanamadığı ve DKAB öğretmenlerinin hedeflerine ulaşamadıkları görülmektedir. Eğitim ve öğretim açısından emeklerin karşılıksız kalması ve hedeflere ulaşamamasının, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına etki edebileceği değerlendirilmektedir. Bayraktar (2014) tarafından yapılan araştırmada mesleki tükenmişlik düzeyi yüksek olan DKAB öğretmenlerinin yaptıkları din eğitimi faaliyetlerinde hedefledikleri başarıya ulaşmadıklarını belirttikleri ve bu durumun mesleki şevklerinin yitirilmesine sebep olduğu tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014, ss. 326-327).

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 emekleri karşısında aldıkları maaş durumunu yetersiz bulmaktadırlar. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: *“Ücret olarak emeğimin karşılığını aldığımı düşünmüyorum. Ancak mesleki performansıma olumsuz etki etmiyor. Ama bu aldığımız ücret kesinlikle yeterli bir ücret değil.”*

Ö13: *“Öğretmen maaşlarının düşük olduğunu düşünüyorum. Ek gelirim olduğu için motivasyonumu olumsuz etkilemiyor.”*

Ö18: “Öğretmenliğin alınan ücretin çok üstünde bir sorumluluğu olduğunu düşünüyorum. Ancak hayatında geçim gibi bir gerçeği var. Şu an dünyanın ekonomik olarak içinden geçen durumun etkisinden kaynaklı yeterli bulmuyorum. Ancak bu durum ilk cümlede belirttiğim anlayışından dolayı mesleki motivasyonumu olumsuz yönde etkilemiyor.”

Ö22: “Emeğimizin karşılığını aldığımızı düşünmüyorum. Bu durum da mesleki performansımı olumsuz etkilemektedir.”

Ö24: “Ek ders olmasa öğretmenler asla emeğinin karşılığını almıyorlar.”

Emekleri karşısında maaşlarını yetersiz bulan DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö9, Ö14 ve Ö18 bu durumun mesleki motivasyonlarını etkilemediğini belirtmektedirler. Ö13 ise maaşın yetersiz olduğunu ancak başka ek gelire sahip olduğundan mesleki motivasyonunun etkilenmediğini belirtmektedir. DKAB öğretmenlerinden Ö7, Ö10, Ö17, Ö19, Ö21 ve Ö22 maaşlarının yetersiz olmasının mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ö10, Ö12 ve Ö18 ise emekleri karşısında aldıkları maaşın yetersiz olmasında dönemin ekonomik koşullarının etkili olduğunu düşünmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö11 emekleri karşısında aldıkları maaş durumunun yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Öğretmenlik mesleğini ücrete tabi olarak yapılabilecek bir meslek olarak görmüyorum. Bunun sebebi de şu biz insan yetiştiriyoruz. ... İstikbali yetiştirmenin bir karşılığı olabilir mi maddi bir karşılığı olamaz. Ben bu sebepten dolayı böyle bir beklentiye girilmesini de çok doğru bulmuyorum. ... Benim aldığım ücret şahsen bir öğretmen için yeterli buluyorum.”

DKAB öğretmenlerinden Ö4 ve Ö11 öğretmenlik mesleğinin maddi karşılığının olmadığını ve bundan kaynaklı aldıkları maaşın yeterli olduğunu belirtmektedir. Ö11 ise maaş durumunun mesleki motivasyon açısından önemli bir etken olmadığını belirtmektedir.

Tablo 4 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde maaş açısından öğretmenlerin emeklerinin karşılığını genel olarak alamadıkları görülmektedir. Bayrakdar’ın (2014) araştırmasında DKAB öğretmenleri aldıkları ücreti genel olarak yetersiz buldukları ve bu durumun tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma

boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014, s. 343). Arslan'ın (2020) araştırmasında ek gelire sahip olmayan ve sadece maaşıyla geçinen öğretmenlerin ek geliri olanlara göre kişisel başarı boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Arslan, 2020, s. 43). Maaşların yetersiz olduğu düşüncesi ekonomik açıdan emek-ödül uyumsuzluğuna sebebiyet verebilmektedir. Emek-ödül uyumsuzluğu ise mesleki performans ve bağlılığı olumsuz etkileyebileceğinden mesleki tükenmişlik yaşanmasını beraberinde getirebileceği değerlendirilmektedir.

3.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Konumu

Toplumun öğretmenlik mesleğine karşı sergilediği yaklaşımları ortaya koyabilmek için “*Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki konumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmen görüşleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğinin Toplum Nezdindeki Konumuna İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Toplum Nezdinde Öğretmenlik	Saygınlığını Yitirdi	23
	Saygın	1

Tablo 5 incelendiğinde DKAB öğretmenleri mesleklerinin toplum nezdinde “*saygın olduğu ve saygınlığını yitirdiği*” şeklinde iki farklı görüş belirtmektedirler. Bir katılımcı hariç diğer bütün katılımcılar öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlığını yitirdiğini belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde saygınlığını yitirdiğini belirtmektedirler. Bu konu hakkında öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “*Esasen eğitimin günümüzde kanayan yaralarındandır bu sorunun cevabı. Öğretmenlik aslında saygın bir meslekti hala da öyle ülkenin büyük bir bölümüne göre. Ama öyle bir kesim var ki öyle bir insan güruhu var ki öğretmenliği çocuk bakıcılığı gibi*

görüyor. ... Ben bir öğretmen olarak saygınlığının son zamanlarda yara aldığını ama halen koruduğu kanaatindeyim.”

Ö7: “... Toplum nezdindeki kadri kıymeti düştü. Bu duruma birazcık da sözleşmeli öğretmenlik ücretli öğretmenlik gibi ayrımların etkilediğini düşünüyorum. Ondan dolayı genel olarak saygınlık seviyesinin azaldığını düşünüyorum.”

Ö8: “Son yıllarda kılık kıyafet serbestliği oldu yırtık kotla gelen öğretmen var. ... Kimisi saç bırakmış arkaya, kimisi dağınık sakal bırakmış, kimisi kotla geliyor. ... Bu durumların öğretmenliğin saygınlığını azalttığını düşünüyorum.”

Ö18: “... Ayrıca günümüzde teknolojinin gelişim sağlamasıyla bilgiye çok çabuk ulaşılabile hale geldi. Öğretmene pek ihtiyaç yok anlayışının da gitgide az bir kesimde olsa insanlarda yaygınlaştığını düşünüyorum.”

Ö22: “Öğretmenlik mesleği şu an toplumumuzda maalesef hak ettiği değeri görememektedir. Öğrenciler öğretmenleri sevmedikleri gibi saygı da duymamaktadır. Sevgi-saygı probleminin temelinde ise öğretmenlerin kendilerini korumasına yetecek kadar bir hakka sahip olmamaları yatmaktadır. ...”

Mesleklerinin saygınlığını yitirdiğini belirten öğretmenlerden Ö5 ve Ö18’e göre teknolojik gelişmelerle bilgiye hızlı ulaşılmasının, toplumda ve öğrencilerde öğretmene ihtiyacın azaldığı anlayışını beraberinde getirmektedir. Ö6 ise üniversite mezun sayılarının artmasından ve eskiye nazaran insanların bilgiye daha fazla sahip olduklarını düşüncelerinden kaynaklı öğretmene verilen değer azaldığını düşünmektedir. Bilgiye hızlı ulaşma kaynaklarının artması olumlu bir gelişme olsa da bu durum öğretmenin itibarının zedelenmesini beraberinde getirebildiği görülmektedir. Teknoloji ve bilgi kaynakları ne kadar çeşitlense de rehberlik ve doğru bilgiye ulaşma açısından öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunması gerektiği Ö18’in görüşünde şöyle yer almaktadır: “... Ancak öğretmenlik sadece bilgiyi aktaran değil doğru kanallardan doğru bilgiye ulaşılmasını sağlayan ve akademik gelişim yanında duygusal ve davranışsal gelişimin de sağlanmasına rehberlik eden bir yapıya sahip olduğu unutulmamalıdır. ...”. Mesleklerinin saygınlığının yitirilmesinde; Ö8 öğretmenlerin kılık ve kıyafetlerine özen göstermemesinin, Ö22 öğretmenin koruyucu haklara sahip olmamasının ve Ö7 öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli gibi kategorize edilmesinin etkili olduğunu düşünmektedirler. Ö4 ve Ö17 öğretmenlerin toplum tarafından çocuk bakıcısı olarak

görüldüğünü belirtirken, Ö6 ve Ö18 ise öğretmenlik mesleğinin tercih edilmediğini belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde saygın olduğunu ifade eden DKAB öğretmeni Ö11'in bu konudaki görüşü şu şekildedir: *“Öğretmenliğin toplumda çok önemli bir konumda olduğunu düşünüyorum. Bunu ailelerin çocuklarını gün boyu öğretmene teslim etmesinden alıyorum.”*. Ö11 velilerin öğretmenlere çocuklarını emanet edecek kadar güvenmelerinden kaynaklı saygın bir mesleğe sahip olduğunu düşünmektedir.

Tablo 5 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde genel olarak öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde itibar kaybettiğini düşündükleri görülmektedir. Bayrakdar (2014) araştırmasında mesleklerinin saygınlığını yitirdiğini düşünen DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik hissi yaşadıkları ve bu durumun daha çok duygusal tükenme ile duyarsızlaşma boyutuyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Bayrakdar, 2014, ss. 333-334). Toplumun öğretmenlik mesleğine karşı değersizleştirmeye yönelik yaklaşımları, DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği gibi mesleki tükenmişlik yaşamalarına da sebep olabilecektir.

3.1.5. DKAB Öğretmenlerinin Toplumdaki Konumu

DKAB öğretmenlerine karşı toplumun yaklaşım ve beklentilerini ortaya koyabilmek için öğretmenlere *“Toplumun DKAB öğretmenlerinden beklentisini ve yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?”* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Elde dilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. DKAB Öğretmenlerinin Toplum Nezdindeki Durumuna İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Tolum Nezdinde DKAB Öğretmenleri	Öğrenci Davranışlarının Ahlaki Olarak Düzeltilmesi Beklentisi	8
	Öğretmenlerin Sorumluluk Alanlarının Üstünde Beklentiler	9
	Olumsuz Tutumlar	7
	Olumlu Tutumlar	4
	Yüksek Ders Notu Beklentisi	3

Tablo 6 incelendiğinde DKAB öğretmenleri, toplumun kendilerine ilişkin yaklaşımlarını ve beklentilerini; “*Öğrenci davranışlarını ahlaki olarak düzeltmeli, sorumluluk alanının üstünde beklentiler, olumsuz tutumlar, olumlu tutumlar, ders notu beklentisi*” şeklinde ifade etmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13, Ö15, Ö18 ve Ö20 öğrencilerin davranışlarının ahlaki olarak düzeltilmesinden DKAB öğretmenlerinin sorumlu tutulduğunu belirtmektedirler. Toplumun bu yaklaşımına ilişkin öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Bizden işte çocuklarını böyle o gayrimeşru, illegal ortamlardan gelen çocukları biz böyle sanki elimizde sihirli değnek varmış gibi bir anda ahlak, erdem ondan sonra manevi kazançlar yükleyecekmişiz gibi düşünüyorlar.”

Ö6: “İnsanlar din kültürü öğretmenlerinden elinde sihirli bir değnek varmış gibi her şeyi düzeltebileceklerini düşünüyorlar ama bizler de insanız. ... Yani çocuklardaki ahlaki birer eksiklik sanki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eksikliğiymiş gibi toplum nezdinde görülüyor. ... Sanki hiç eğitim almıyorlarmış ya da ahlaki anlamda bir çaba gösterilmiyormuş izlenimi var. Bu çerçevede din kültürü öğretmenlerine de bakışın olumsuz olduğunu düşünüyorum. Bu durum bende baskı oluşturuyor. Çünkü sanki bunun sorumluluğu sadece bendeymiş gibi hissediyorum.”

Ö10: “Öğrencilerin ahlakını düzeltmemiz bekleniyor. Bu yaklaşım büyük bir sorumluluğu omuzlarımıza yüklüyor. Bu durumda tabi beklentiden kaynaklı baskı oluşturuyor.”

Ö13: “Davranış gelişimi boyutunda ütöpik beklentiler var. Olumsuz davranış sergileyen öğrencilerden DKAB öğretmenin sorumlu tutulması ve ima edilmesi sinir bozucu.”

Öğrencilerin davranışlarının ahlaki olarak düzeltilmesinde DKAB öğretmenlerinin sorumlu tutulmasına ilişkin toplum beklentilerinin gerçekçi olmadığı ve öğretmenlere karşı olumsuz anlayışların gelişmesine sebep olduğu öğretmenlerin görüşlerinde belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin davranışlarının ahlaki olarak bir anda değiştirilmesi beklenirken öğrencilerde ortaya çıkabilen olumsuz davranış türlerinden de DKAB öğretmenlerinin sorumlu tutulduğu belirtilmektedir. Öğrencinin ahlaki davranış gelişiminde öğretmenin rehber olabileceğini ancak ailenin rolünün önemli olduğunu Ö18

görüşünde şu şekilde yer belirtmektedir: “Evet biz her türlü davranış sergileyen öğrenciyi doğru rehberlik eşliğinde olumlu gelişim sağlaması için yardımcı oluyoruz. Ancak ailenin desteği olmadan bu beklentileri çok anlamsız kalıyor.”. Öğretmenlerden Ö4, Ö6, Ö10 ve Ö18 öğrenci davranışlarının ahlaki olarak düzeltilmesi konusundaki beklentinin, DKAB öğretmenleri üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarından DKAB öğretmenlerinin sorumlu tutulması ve öğrencilerin davranışlarının ahlaki olarak düzeltilmesi konusundaki beklentinin gerçekçi olmadığı ve öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinde oluşan bu psikolojik baskının mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve kendilerini yetersiz görmelerine sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö5, Ö9, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22 ve Ö23 toplumun kendilerinden sorumluluk alanlarının üstünde beklentilerde bulunduklarını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö14: “Toplum bizi cami imamı ya da müftülük çalışanlarıyla karıştırıyor. Fetva almak için uğraşıyorlar. Bilgilerim bu boyutta yetersiz kaldığı için sıkıntı yaşıyorum.”

Ö19: “Çoğu insan donanımlı bir İslam âlimi gibi görüyor ve her türlü konuyu detaylı bilmemi hatta fetva vermemi bekliyor. Oysaki aldığımız eğitim buna müsaade etmiyor. Ayrıca hata yapma gibi bir durumumuzun olmadığını ve her şeyi mükemmel yapmamızı bekliyorlar. Ancak biz de insan olarak eksiklerimiz olabiliyor.”

Ö21: “Toplumda DKAB öğretmenlerinin dini konularda bütün bilgilere sahip hatta hafız hatta fetva verebilen tüm dini içerikli programlarda ön planda olması gereken ve hatta imamlık vasfı taşıması gerektiği yönünde bir algı var. Bu durum beni çok yönlü alanım dışındaki sorularla karşılaşmamı bunlara cevap veremezsem yeterli olamayacağım için kötü bir öğretmenim veya yeterli değilim psikolojisine girmeme sebep olabiliyor.”

Ö23: “Bizi; müftü, vaiz, hafız, kurra, Arapça için tercüman ve cami hocası olarak görüyorlar. Bir yerde mevlid okumamız rica edildiğinde "okuyamam" deyince ne hocalığımız kalıyor ne din kültürü öğretmenliğimiz.”

DKAB öğretmenleri toplumun kendilerini çeşitli diyanet görevlileri ile aynı donanımda gördüklerini ve fetva alma beklentisi içerisine girdiklerini belirtmektedirler. Ö19 ise aldıkları eğitimin kapsam olarak buna uygun olmadığını ifade etmektedir. Ö14, Ö18, Ö21 ve Ö22 toplumdaki bu beklentilerin kendilerinde yetersizlik hissi oluşturduğunu

belirtmektedirler. Ö5 ve Ö18 ise toplumdaki bu beklentilerin kendilerinde psikolojik baskı oluşturduğunu belirtmektedir. DKAB öğretmenlerinde meydana yetersizlik duygusu ve psikolojik baskı mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecektir.

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö16 ve Ö17 toplumun kendilerine karşı olumsuz bir tutum sergilediğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “... Bizi yok sayıyorlar. Ders olarak görmedikleri için dikkate almıyorlar. İstisnalar olsa da çoğunluk böyle. Bu durum beni oldukça üzüyor ve ne yapacağımı şaşırtıyorum...”

Ö4: “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği branşının atamalarının önceki yıllara nazaran yüksek olması sebebiyle biraz böyle işte farklı branşlardan sıkıntı çeken branşlardan olumsuz tepkiler alındığını görüyoruz.”

Ö5: “...Kimi insanlar da senin bakış açını küt bir bakış açısı olarak ve sığ baktığını düşünüyor. ... Hatta başörtüsüyle alakalı birçok problem yaşadım ben. Türkiye çapında birçok iyi kurum başörtülü öğretmen çalıştırmak istemediği için erkek öğretmen tercih ediyor. Bakış açıları o kadar da iddia ettikleri gibi rahat ve ileri görüşlü değil.”

Ö17: “... Dersimizin içeriği toplum tarafından kontrol edilmeye çalışılmış ve istenilen bilgiler öğretilmeye başlanmıştır. ...”

DKAB öğretmenlerinden Ö4 branşlarındaki atama sayılarının eskiye nazaran artması ve Ö5, inancı gereği giyim tarzı sebebiyle toplumda kendilerine karşı olumsuz tutumlar sergilendiğini belirtmektedirler. Ö12 ise toplumda olumsuz yaklaşımlar sergilendiğinde kendisinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Ö2 ve Ö9 toplumda DKAB dersinin ikinci plana atıldığı ve gereksiz olduğunu düşünen insanların bulunduğunu belirtmektedir. Ö17 toplumda dersin içeriğine yönelik müdahalelerin yapılmaya çalışıldığını belirtmektedir. DKAB öğretmenlerine ve derslerine karşı toplumda ortaya koyulan olumsuz tutumların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö5, Ö11 ve Ö24 toplumun kendilerine karşı olumlu ve saygın tutumlar sergilediğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Diğer branşlara nazaran inançtan dolayı ılımlı ve saygılı yaklaşımlar mevcut. Beklentileri inançlarının tam idraki yönündedir. Bu durum beni memnun ediyor.”*

Ö5: *“Bu konuda iki kesim var. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine karşı olumlu yaklaşan ve seni de bir öğretmen olarak gören kesim var. ...”*

Ö11: *“Toplumsal yaşantımız, örf ve adetlerimizden dolayı bu branşın diğer branşlara göre toplumda daha saygı duyulduğunu ve önemsendiğini düşünüyorum Bundan dolayı toplumun bizden beklentisi yüksek olduğunu düşünüyorum. Bu durum bende ciddi bir sorumluluğun olduğunu ve örnek olmam gerektiğini hissettiriyor.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö3 ve Ö11 ağırlıklı olarak toplumda yaşanan inanç ve değerlerden kaynaklı kendilerine karşı saygı duyulduğunu ve önemsendiklerini belirtmektedirler. Ayrıca bu durumun kendilerinde memnuniyet ve sorumluluk hissi oluşturduğunu düşünmektedirler. Bu durum DKAB öğretmenlerini mutlu ettiği gibi mesleki motivasyonlarını da olumlu etkileyebilecektir.

DKAB öğretmenlerinden Ö7, Ö8 ve Ö16 toplumun kendilerinden yüksek ders notu beklentilerinin olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: *“Toplumun din kültürü öğretmeninden beklentisini şu an için yok olarak görüyorum. ... Sadece öğrencilerinin yüksek not almalarını ve yüz ile doksan arasında alıyorsa hiçbir şeyi sorun etmiyorlar ama düşük notlar alıyorsa notların yükselmesi amacıyla geliyorlar. Dini anlamda velilerin bir kaygısı olduğunu düşünmüyorum yani ben görmedim. Not bağlamında kaygıları oluyor. ... Bu anlayış motivasyonumuzu düşürüyor. Çünkü sanki zorla bir şeyler kazandırmaya çalışıyor gibi hissediyor insan. Veli ders olduğu için yollamış öğrenci gönderildiği için gelmiş. Herhangi bir beklentisi olmadan geliyorlar.”*

DKAB öğretmenleri, toplumda ders notu dışında bir beklentide bulunulmamasının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Tablo 6 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde toplumda DKAB öğretmenlerine karşı mesleki açıdan motive edebilecek olumlu tutumlar sergilendiğine dair görüşler olsa da genel olarak öğretmenlerin yetersiz ve baskı hissetmelerine sebep olan görüşlerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerde bu olumsuz duyguların oluşmasında, öğrencilerin davranışlarının ahlaki olarak düzeltilmesine ve sorumluluk alanlarının dışında

beklentilere gidilmesine dair toplumsal yaklaşımlar etkili olmaktadır. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediği düşünülen ders notu beklentisinin ve olumsuz tutumların olduğu da görülmektedir. Bu çerçevede genel olarak toplumun beklentilerinin ve yaklaşımlarının; DKAB öğretmenleri tarafından rahatsızlıkla karşılandığı, üzerlerinde baskı oluşturduğu ve mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki tükenmişlik hissi yaşanmalarında etkili olacağı değerlendirilmektedir. Bayrakdar (2013) tarafından yapılan araştırmada branşları nedeniyle toplumun baskısını üzerlerinde daha fazla hisseden ve bu durumun mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkilediğini belirten DKAB öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik hissi yaşadıkları tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2013, s. 79).

3.1.6. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği

Mesleklerinin geleceğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyabilmek için “*Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği	Değer Kaybedecek	21
	Değer Kaybetmeyecek	3

Tablo 7 incelendiğinde DKAB öğretmenleri mesleklerinin geleceğine ilişkin “*değer kaybedecek ve değer kaybetmeyecek*” şeklinde görüşler belirtmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin değer kaybedeceği konusu; teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin haklarının yetersiz olması ve istihdam yetersizliği ile açıklamaktadır.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 öğretmenlik mesleğinin gelecekte değer kaybedeceğini belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö2, Ö7, Ö14, Ö18, Ö22, Ö23 ve Ö24 öğretmenlik mesleğinin değer kaybetme durumunu öğretmenlerin haklarının yetersiz olması çerçevesinde; Ö1, Ö5, Ö19 ve Ö22 teknolojik gelişmeler çerçevesinde; Ö4, Ö11, Ö12 ve Ö15 istihdam yetersizliği çerçevesinde açıklamaktadırlar.

Öğretmenlerin haklarının yetersiz olmasından kaynaklı mesleklerinin değer kaybedeceğini düşünen DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “Öğrencilere aşırı derecede hak tanınması ve bir şey yapılamamasından dolayı öğretmenlerin git gide daha zorlanacağını ve kötüye gittiğini düşünüyorum. ... Öğrencilerin ilgi düzeyi git gide düşüyor. Çünkü artık bir yata yata geçme modası oldu. Bir taraftan disiplin git gide azalmaya başladı. ... Bunlar öğretmenlik mesleğinin değerini daha da düşüreceğini düşünüyorum.”

Ö14: “Öğretmenin elindeki haklar alınmaya devam edilirse eğitimin başarısı azalacak. Bu durumdan dolayı öğretmenlik mesleği revaçta olmayacak.”

Ö18: “... Öğretmen öğrenci ve veliye karşı çok yalnız bırakılması mesleğimizin daha da değersizleşmesini beraberinde getirecektir.”

Ö22: “MEB tarafından öğretmenlerin hakları artırılmadıkça toplumun ve öğrencilerin öğretmenlere karşı olan tavrının değişmeyeceğini ve itibarının düşmeye devam edeceğini düşünmekteyim. Öğretmenlerin çoğu mesleğinden memnun değil. ...”

DKAB öğretmenleri, haklarının yetersiz olmasından kaynaklı veli ve öğrenci karşısında saygınlıklarının azaldığını ve öğrencilerde ilgisizliğin oluştuğunu belirtmektedirler. Öğretmenler bu durumdan kaynaklı mesleklerinin gelecek açısından olumsuz etkileneceğini ve değersizleşeceğini düşünmektedirler. Mesleklerinin değersizleşeceği kaygısı öğretmenleri memnun etmediği gibi mesleki motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilecektir.

Teknolojik gelişmelerden kaynaklı mesleklerinin değer kaybedeceğini düşünen DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Covid oldu online eğitime geçtik ve teknoloji hızla ilerlediği için teknolojik anlamda zaman gelecektir ki öğretmenlik mesleği artık sadece bilgisayar üzerinden bilgi aktarımı seviyesine kadar gidebileceğini düşünüyorum. Bu durum öğretmene olan değeri haliyle azaltabilir. ...”

Ö19: “Günümüze göre daha da değer kaybedeceğini düşünüyorum. Çünkü Teknoloji ile birlikte öğrenci öğretmene ihtiyaç yok gibi düşünüyor ancak sınıf ortamının sağladığı atmosferi teknoloji ne kadar gelişse de sağlayamayacağını gözden geçiriyorlar.”

DKAB öğretmenleri bilgiye ulaşmayı hızlandırma açısından önemli olan teknolojik gelişmelerin öğretmene ihtiyacın azaldığı anlayışını da beraberinde getirdiğini düşünmektedirler. Ö1 ve Ö22 özellikle pandemi sürecinde uygulanan çeşitli uzaktan eğitim uygulamalarının bu anlayışı daha da tetiklediğini belirtmektedir. Ö19 ise teknolojik gelişmelerin sınıf atmosferinin yerini tutamayacağını belirtmektedir. Bu anlayış öğrencilerin gelişimi için okul ve öğretmenin önemini göstermektedir. Teknolojik gelişmelerin öğretmenlik mesleğine tamamen alternatif olarak düşünülmesi öğretmenliğe olan değer azalacağını düşündürmektedir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecektir.

İstihdam yetersizliğinden kaynaklı mesleklerinin değer kaybedeceğini düşünen DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: *“Öğretmenlik mesleğinin geleceği derken ben mesela öğrencilerime öğretmenliği tavsiye etmiyorum. Tavsiye etmiyorum derken yanlış anlaşılmasın. Çünkü şöyle bir bakıyoruz atamayı bekleyen beş yüz küsur bin öğretmen adayı var. ... O yüzden öğretmenlik mesleğinin geleceğini fazla fazla üniversite alımları yapılmaya devam edilirse ben bu mesleğin geleceğini çok çok iyi görmüyorum açık konuşmak gerekirse. ...”*

Ö12: *“Atama kaygısından dolayı öğretmenlik mesleğine saygınlık azalacak.”*

Ö21: *“Öğretmenlik hem atamalar yönünden hem toplumdaki algı yönünden hem de ücret açısından gelecekte yeterli ilgiyi göremeyeceğini düşünüyorum.”*

DKAB öğretmenleri talep karşısında istihdamın yetersiz kalmasının öğretmenlik mesleğine olan ilgi ve değeri azaltacağını belirtmektedirler. Ö4 üniversite alımlarında kontenjan azaltılmasının ve seçiciliğe gidilmesinin bu duruma çözüm olabileceğini düşünmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö6 ve Ö16 öğretmenlik mesleğinin gelecekte değer kaybetmeyeceğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Eğitim alanında bilinç arttığından dolayı öğretmenliğin daha iyi seviyelere yükselecek bir meslek olduğu kanısındayım.”*

Ö6: *“Öğretmenlik mesleği insanlık tarihi kadar eski yani peygamberler tarihi kadar eski. Peygamber aslında bir öğretmendir. Ben öğretmenlik mesleğinin yani nasıl şu anda modern çağda çoğu mesleği artık robotlar ile yapmaya başladıkları gibi olacağını*

düşünmüyorum. Çünkü benim bu işe gönül vermemde ya da insanların bu işi yapmak istemesindeki motivasyon kaynağında insanın kalbine dokunmak istiyor.”

Ö16: *“Atama sayılarının iyi olması öğretmenliğin tercih edenlerin artacağını düşünüyorum.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö3 eğitimde bilincin artmasından, Ö6 öğretmenliğin insanlık tarihi kadar eski olmasından ve Ö16 istihdam durumunun iyi olmasından kaynaklı öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin olumlu görüşler belirtmektedirler. Ayrıca Ö6 teknolojik gelişmelerin öğretmenlik mesleğinin yerini alamayacağını belirtmesi, bu gelişmelerin mesleği değersizleştireceğine dair görüşlerin aksini ifade ettiğini göstermektedir. Ö16 ise istihdamın iyi olmasından kaynaklı mesleğin geleceğinin olumlu etkileyeceğini belirtmesi, istihdam yetersizliğinden kaynaklı mesleğin değersizleşeceğine dair görüşlerin aksini ifade ettiğini göstermektedir.

Tablo 7 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde teknolojik gelişmeler ve istihdamın iyi olmasından kaynaklı mesleğin geleceğine ilişkin olumlu görüşler olduğu görülse de genel olarak öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin değer kaybedeceği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin değer kaybedeceğine dair görüşler; öğretmenlerin haklarının yetersiz olması, teknolojik gelişmelerin etkisi ve istihdamın yetersiz olması şeklinde ortaya koyulmuştur. Bu durumla birlikte istihdamın yeterli olması ve teknolojik gelişmelerden kaynaklı mesleğin gelecekte olumlu etkileneceğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada gelişen teknoloji, toplumdaki değişimler, toplumun mesleğe olumsuz bakış açısı, mesleğin itibarını kaybetmesi, öğretmenlerin bakanlıktan destek görmemesi gibi sebeplerden kaynaklı öğretmenlerin mesleklerinin geleceğine ilişkin kaygı duydukları tespit edilmiştir (Yılmaz, 2020, ss. 128-129). Karataş, Ardıç ve Oral (2017) tarafından yapılan bir çalışmada genel olarak öğretmenlik mesleğinin geleceğinin parlak görülmediği, gelecekte gerekli değeri görmeyeceği ve itibarının azalacağı şeklinde karamsar ve umutsuz görüşlerin yaygın olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna göre bir kısım katılımcının umutlu olduğu ve öğretmenlik mesleğinin gelecekte de kutsallığını ve önemini koruyacağını düşündükleri tespit edilmiştir (Karataş vd., 2017, s. 302). Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile çalışmamızda ortaya çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. DKAB öğretmenleri en çok veli ve öğrenci karşısında öğretmenlerin yeterli haklara sahip olmamasından kaynaklı mesleğin gelecekte değer kaybedeceğini düşünmektedirler.

Mesleğin geleceğine ilişkin özellikle de hak yetersizliği düşüncesinin, öğretmenlerin mesleki motivasyon ve bağlılıklarını olumsuz etkileyeceği değerlendirilmektedir. Ayrıca bu durumun mesleki tükenmişlik hissi yaşanmasını da etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

3.1.7. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal İlişkilere Etkisi

Öğretmenlik mesleğinin sosyal ilişkilere olan etkilerini ortaya koyabilmek için “Mesleğinizin iletişim açısından insanlarla (aile, okul dışı çevre vb.) sosyal ilişkilerinize etkilerini (tahammülsüzleşme, sinirlilik, iletişim becerisi gelişmesi vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal İlişkilere Etkisine İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal İlişkilere Etkisi	Olumsuz Etkiler	15
	Olumlu Etkiler	13

Tablo 8 incelendiğinde DKAB öğretmenleri mesleklerinin sosyal ilişkilerini “*olumlu ve olumsuz*” etkilediğine dair görüşler belirtmektedirler. DKAB öğretmenleri Ö5, Ö11, Ö18 ve Ö20 hem olumlu hem olumsuz olarak görüş belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22 ve Ö24 mesleklerinin sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Kendimin farkında olmadığım ama değerlendirdiği bir konu var. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra eskiye nazaran daha sinirli olduğumu söylüyorlar. Evdeki çocuklara karşı artık çok sabırlı olamıyorum. Sonradan bende farkına vardım ki ailem haklı maalesef. Bu da evde huzursuzluğa neden oluyor.”

Ö7: “İnsanlarla iletişimine artı bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğretmen olduğun zaman farklı görüşlere yumuşak üslupla konuşmaya alışık oluyorsun. Ondan dolayı insanlar da genel olarak basmakalıp, kendi düşüncesini ısrar eden, kendi bildiği doğruları başka insanların düşünceleriyle karşılaştırmayan insanlar oldukları için dışarda daha çok bu konuda ben sıkıntı yaşıyorum.”

Ö18: “... Okul dışında birilerine bir şey anlatırken sanki öğrenciye anlatıyormuşum gibi anlattığımı insanlar tarafından dönüt olarak da aldım kendimde fark ettim. Ve bu durum insanlarla ilişkilerimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Birde okul ortamının gürültüsü tahammülsüz bir durum oluşturdu. Yani bazen insanların konuşmalarını çekemiyorum.”

Ö24: “Sinirlilik ve tahammülsüzleşme oluşturdu. Okuldaki yorgunluk ve hırs bazen evdekilere yansıyabiliyor. Özellikle küçük çocuğu olan öğretmenlerde bu durum vardır diye düşünüyorum.”

DKAB öğretmenleri genel olarak mesleklerinin kendilerinde *tahammülsüzlük*, *sabırsızlık* ve *sinirlilik* gibi insan ilişkilerini olumsuz etkileyecek tutumları meydana getirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca okul dışındaki insan ilişkilerinde de öğretmen gibi davrandıklarını ve bu durumun iletişim açısından olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Ö1, Ö2, Ö5, Ö15 ve Ö24 kendilerinde meydana gelen bu durumların aile bireyleriyle olan iletişimlerini de olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ö7 ise mesleğinin kendisinde yumuşak üslup oluşturduğunu ancak bu durumun sosyal ilişkilerinde baskılanmasına sebep olduğunu belirtmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö20 ve Ö23 mesleklerinin sosyal ilişkilerini olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Daha sakin oluyorsun. ... Bu durum sosyal hayatınıza da yansıyor ki bu olumlu manada yansıyor. Hemen hüküm vermiyorsunuz mesela. Çünkü öyle şeyler görüyorsunuz ki öğrenciler arasında yalan söyleme vs. artık her şeyin olabileceğini hesaba katıyorsunuz ve gördüğünüz bir şeyi hemen yargılayıp sonuca varmıyorsunuz. ...”

Ö5: “Olumlu yönde iletişim becerileri geliyor. Çünkü yüzlerce öğrenciyle ve velileriyle iletişim kuruyorsun. Dolayısıyla insanlara ne demen ne dememen gerektiği

konusunda bilgi sahibi oluyorsun. Bu durum sosyal çevrende de olumlu etki ediyor. Aynı zamanda insanlar senin fikirlerini önemsiyorlar yardımcı olacağını biliyorlar bu gurur verici edici bir şey. ...”

Ö9: *“Olumlu etkilediğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilere karşı cümle kurarken bile özen gösteriyorsun. Ve sosyal yaşantıda bir toplumun karşısında daha güzel cümleler kurabilmeye başlıyorsun artık. Toplum içerisinde konuşmada daha önce yaşanan heyecan, stres gibi durumların üstesinden gelebilmeyi sağlıyor.”*

Ö13: *“Kesinlikle iletişim becerileri, insanları tanıma gibi konularda olumlu etkisi var.”*

Ö12: *“Nesil yetiştirdiğimiz için sabırlı olmamızı sağlıyor. Bu durum diğer insanlarla ilişkilerimizde sabırla davranmamızı sağladığından olumlu gelişim sağlıyor.”*

DKAB öğretmenleri mesleklerinin kendilerinde *insan tanıma, sakin olma, düzgün diksiyon, sabırlı olma ve fikirlerinin önemsenmesi* gibi olumlu durumları meydana getirdiğini belirtmektedirler. Bu durumlardan kaynaklı olarak da iletişim becerilerinin geliştirdiğini ve insan ilişkilerinin olumlu etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 8 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde mesleklerinin sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği görüşü fazla olsa da olumlu etkilediği görüşü azımsanamayacak düzeydedir. Bu konudaki iki görüş birbirine yakın düzeyde bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin iletişim becerilerine olumlu etkisi olduğu görülse de insan ilişkilerini olumsuz etkileyen tahammülsüzleşme, sabırsızlık ve sinirlilik gibi durumların meydana gelmesine de sebep olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin sosyal ilişkilere dair olumsuz etkilere sebep olması, çalışma ortamında stres ve duygusal tükenmeye maruz bırakacak kurumsal faktörlerin olduğunu düşündürmektedir. Tepeli ve Arı (2011) tarafından okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin düştüğü tespit edilmiştir (Tepeli & Arı, 2011, s. 390). Yıldız, Karaca ve Bakırcı (2022) tarafından öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine yapılan bir araştırmada, 21-25 yılları arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre iletişim becerilerinin daha az geliştiğini tespit edilmiştir (Yıldız vd., 2022, ss. 7-8). Şara ve Güney (2015) tarafından öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine yapılan bir araştırmada, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlere

sahip olan öğretmenlere göre davranışsal boyutta iletişim becerileri daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bu durum mesleğin ilk beş yılında acemiliğin atılması ve onuncu yılından sonra iletişimsel heyecanın kaybedilmesi şeklinde yorumlanmıştır (Şara & Güney, 2015, ss. 201-202). Avanoğlu (2018) tarafından öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlardaki iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Avanoğlu, 2018, s. 90). Ele alınan araştırma sonuçlarının mesleki kıdem ile iletişim becerisi arasındaki ilişki açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun oluşmasında mesleki kıdem dışında kişilik, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, çalışma ortamı vb. çeşitli değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

3.1.8. Meslek/Branş Değişikliği İsteme Durumu

DKAB öğretmenlerinin meslek veya branşlarını değiştirmeyi düşünüp düşünmediklerini ortaya koyabilmek için “*Mesleğinizi veya branşınızı değiştirmeyi düşündünüz mü?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. DKAB Öğretmenlerinin Meslek/Branş Değiştirmeye İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Meslek/Branş Değiştirme	Mesleği de Branşı da Değiştirmeyi Düşünmedim	10
	Branşımı Değiştirmeyi Düşündüm	8
	Mesleği Değiştirmeyi Düşündüm	5
	Mesleği de Branşı da Değiştirmeyi Düşündüm	1

Tablo 9 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin meslek/branş değiştirme durumlarına ilişkin “*mesleği de branşı da değiştirmeyi düşünmedim, branşımı değiştirmeyi*

düşündüm, mesleği değiştirmeyi düşündüm ve mesleği de branşı da değiştirmeyi düşündüm” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17 ve Ö24 öğretmenlik mesleklerini de branşlarını da değiştirmeyi düşünmediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “ *Hayır. Mesleğimin ve branşımın tabiatıyla uygun olduğundan dolayı öğrenciler verimli aktarımlarda bulunabileceğimi düşünüyorum.*”

Ö4: “*Mesleğimi bırakmayı düşünmedim açık konuşmak gerekirse. ... Hocam şöyle söyleyeyim yani hani dünyaya tekrar gelsen ne olmak istersin diye soruyorlar ya hani samimiyetle söylüyorum ataması hiç olmasa dahi din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak isterdim. ...*”

Ö5: “*Çok olumsuz durumlar ve zorluklar var ama mesleğimi de branşımı da değiştirmeyi hiç düşünmedim. Çünkü yaptığım işi seviyorum.*”

Mesleği şimdilik bırakmayı düşünmediğini belirten Ö6, emeklilik yaşının uzun olmasından kaynaklı ileri yaşlarda fiili olarak öğretmenliği sürdüremeyeceğini belirtmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö7, Ö10, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19 ve Ö21 branşlarını değiştirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “*Mesleğimi değiştirmeyi düşünmedim, İlk başladığımda Din Kültürü dersine yapılan muameleyi görünce branş değiştirmeyi düşünmedim desem yalan söylemiş olurum. Branşımı seviyorum. Korktuğumdan değil tabi. İnsanların dine karşı tutumu ve saygısızlıkları moralimi çok bozduğu için kaldıramıyorum. Ama sonra ‘Sen insanlara doğruyu anlatmak için varsın’ deyip kendimi motive ediyorum.*”

Ö7: “*Mesleği bırakmayı düşünmüyorum aksine kendime göre bir meslek olarak görüyorum. Ama öğretmenlik mesleği içinde farklı bir alanda devam etmek isterim. Yani branşı değiştirmeyi düşünebilirim. Çünkü öğrenciler din kültürü bakımından çok ilgili ve alakalı değiller. ... İlgisi olmayan bir şeye bunları öğretmek zor.*”

Ö18: “Mesleğimi bırakmayı düşünmedim. Yani eğitim ortamında bulunmak her daim isterim. Ancak branşımı değiştirmeyi düşündüm. Yani ikinci bir üniversite okuyup alan değişikliğiyle değiştirmek birkaç kere aklıma geldi. Şu anlık bir girişimde bulunmadım ve eskiye nazaran değiştirme fikrinden uzaklaşmış durumdayım. ... Branşımı seviyorum ancak öğrencilerdeki davranışsal gelişimleri göremeyince vicdani rahatsızlık hissediyorum. Sorun kendimde mi diye düşünüyorum ama kişisel olarak öğrencilerle iletişimde yani ders dışı durumlarda çok olumlu dönütler alıyorum ve birçok mezun olan öğrencilerimle hala irtibat halindeyim. Hatta birkaç öğrencimim hocam sizi örnek alıyoruz ve bundan dolayı İlahiyat tercih ettik benzeri söylemleri de ayrıca sevindiriyor. Belki de branş değiştirme fikrinden uzaklaşmamı sağlayan bu örneklerdir.”

Ö21: “Branş değiştirmeyi düşündüm çünkü yukarıda belirttiğim gibi toplum algısından dolayı dini konularda yeterli olamadığımı düşünüyorum.”

DKAB öğretmenleri derse karşı öğrenci tutumları, öğrenciden olumlu dönüt alamama, toplumdaki beklentiler ve yaklaşımlar gibi durumlardan kaynaklı branşlarını değiştirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö7 ve Ö16 öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz tutumlarından; Ö18 ise öğrenciden davranış gelişimi açısından olumlu dönütler görememesinden kaynaklı branş değiştirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler. Derse karşı olumsuz öğrenci tutumları DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Ö18 aynı zamanda dersten bağımsız öğrencilerle olumlu iletişim kurabilmesinden ve bazı öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyecek kadar gönüllerinde yer ettiğine ilişkin dönütler almasından kaynaklı branş değişikliği fikrinden eskiye göre uzaklaştırdığını belirtmektedir. Mesleğin anlamı alt temasında ele aldığımız öğrencinin kalbine dokunabilme görüşünün, öğrencilerin gelişimlerini ve hayatlarını olumlu etkilemesi yanında öğretmenlerin de mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği görülmektedir. Öğretmenlerden Ö14 ve Ö21 toplumun kendilerinden sorumluluk alanlarının üstünde beklentilerde bulunmasından kaynaklı yetersiz hissettiklerini ve bundan dolayı da branşlarını değiştirmek istediklerini belirtmektedirler. Toplum nezdinde DKAB öğretmenleri alt temasında ele alınan sorumluluk alanlarının dışında beklentilerde bulunma şeklindeki toplumsal yaklaşımların, öğretmenlerde baskı ve yetersizlik hissi oluşturduğu gibi aynı zamanda branş değiştirme düşüncesini de meydana getirdiği görülmektedir. Toplumun sorumluluk alanları dışında

beklentilerde bulunması öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve tükenmişlik hissi yaşamalarını sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö9, Ö13, Ö20 ve Ö23 mesleği değiştirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö9: *“Branşımı değiştirmeyi düşünmedim ama meslek olarak bu ekonomik kriz devam eder ve bizim durumumuzda bir iyileştirme olmazsa ailemin yanına gide çiftçilik yaparım daha iyi diye düşünüyorum.”*

Ö13: *“İş yükümüzün artması ve okullardaki disiplinsizlik böyle devam ederse mesleği bırakabilirim”*

Ö20: *“Mesleğimi değiştirmeyi düşündüm çünkü bazen bu böyle gitmez noktasına geliyorsunuz. Boşuna kürek çekmek gibi hissettiriyor ama bir kişi olsa bile ona dokunabilmek ona yol açmak hala meslekte tutuyor.”*

Ö23: *“Mesleğimi değiştirmeyi düşündüm. Çünkü umduğumu bulamadım. Ne idari anlamda ne öğrenci - veli profili olarak.”*

DKAB öğretmenleri ekonomik, öğrenci, veli ve idari açıdan beklentilerinin karşılıksız kalması ve eğitim ortamlarındaki sorunlardan kaynaklı mesleklerini değiştirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö22 ise mesleği de branşı da değiştirmeyi düşündüğünü belirtmektedir. Ö22'nin görüşü şu şekildedir: *“Evet mesleğimi değiştirmeyi düşündüm. Öğretmenlik mesleği güzel olmakla beraber yıpratıcı bir meslek. Öğrenci ve velilerin öğretmenlere karşı olan olumsuz tavırlarından dolayı meslekte zor anlar yaşamaktayız. Bunun dışında okul içinde öğretmenler arasında da olumsuz düşünce ve tavırlardan dolayı meslekten soğumaktayım. Yaşça büyük olan ve meslekte uzun yıllar çalışmış olan öğretmenler olumsuz düşünceleriyle mesleğe heyecanla başlamış yeni öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürmektedir. Branş değiştirmeyi de düşündüm. Sebebi ise DKAB öğretmenlerinin görevinin sadece ders anlatmak değil öğrencilere manevi anlamda, yaşantılarıyla örnek olmalarıdır. Bu sorumluluktan dolayı endişe duymaktayım.”*

Ö22 branşının sorumluluğundan kaynaklı branşını değiştirmeyi; öğrenci ve veli tutumları ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmen arkadaşların düşünceleri ve tavırlarından dolayı mesleğini de bırakmayı düşündüğünü belirtmektedir. Ayrıca Ö22 meslektaşların olumsuz tavır ve söylemlerinin mesleki motivasyonunu da olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Tablo 9 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde meslek veya branş değiştirmeyi düşünenlerin meslek/branş değiştirmeyi düşünmeyenlere göre daha fazla oldukları görülmektedir. DKAB öğretmenleri öğrenci ve veli tutumları, öğrenciden olumlu dönüt alınamaması, toplumdaki beklentiler, ekonomik, öğrenci, veli ve idari olarak beklentilerinin karşılıksız kalması, eğitim ortamlarındaki sorunlar ve emeklilik yaşı gibi sebeplerden kaynaklı branş veya meslek değiştirmeyi düşündükleri görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin branş değiştirmeye yönelik düşüncelerinin temelinde, branş kaynaklı toplum beklentilerinin üzerlerinde baskı ve yetersizlik hissi oluşturması görülmektedir. Abanoz'un (2019) araştırmasında, MEB'de DKAB öğretmenliği yaparken; akademisyenliğin daha çok sevilmesinden, prestij ve sosyal sebeplerden, ekonomik koşullardan ve öğretmenlikte yaşanan idari problemlerden kaynaklı yükseköğretim kurumlarına akademisyen olarak geçenlerin olduğu tespit edilmiştir (Abanoz, 2019, ss. 97-98). Çalışmada öğretmenliği bırakıp başka bir meslek olan akademisyenliğe geçme sebepleri olarak tespit edilenler ile çalışmamızda tespit edilen bazı sebepler benzerlik göstermektedir. Literatürde bireyin mevcut mesleğini bırakıp yeni bir mesleğe girme girişimleri ile mesleki tükenmişlik yaşanması arasında güçlü bir ilişki bulunduğu vurgulanmaktadır (Köroğlu, 2002, s. 75; Sürgevil Dalkılıç, 2014, ss. 141-144). DKAB öğretmenlerinin meslek veya branş değişikliğine dair düşüncelerinin olması, mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ve tükenmişliğin kişisel başarıda yetersizlik boyutunda olduklarını göstermektedir.

3.2. Mesleki Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşler

Bu bölüm meslek kapsamında iş yükü, meslek icra ederken özgür hareket etme durumu, COVID-19 sürecinin eğitim ve öğretime etkisi, veli yaklaşımları, okul yöneticilerinin yaklaşımları, öğrencilerin derse karşı yaklaşımları, DKAB öğretmenlerinin öğrenciye karşı yaklaşımları, çalışma arkadaşlarının yaklaşımları, düzenleme yapılması gereken konular alt temalarından oluşmaktadır. Bu alt temalar çerçevesinde öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

3.2.1. Meslek Kapsamında İş Yükü Olarak Görülen Durumlar

Öğretmenlik mesleğinde iş yükü olarak görülen durumları ortaya koyabilmek için “Öğretmenlik mesleği kapsamında aşırı iş yükü olarak değerlendirdiğiniz durumlar var mı? Varsa bu durumlar nelerdir?” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Meslek Kapsamında İş Yükü Durumu Hakkında Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Meslek Kapsamında İş Yükü	Evrak İşleri	13
	Sınıf Rehber Öğretmenliği	6
	Zorunlu Tutulan Görevler	5
	Nöbet Görevleri	6
	Yok	3

Tablo 10 incelendiğinde DKAB öğretmenleri “evrak işlerini, zorunlu tutulan görevleri, nöbet görevlerini, sınıf rehber öğretmenliğini” mesleklerinin kapsamında iş yükü olarak belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö24 mesleklerinin kapsamında iş yükü olarak birden fazla durumu belirtmektedirler. Ö3, Ö8 ve Ö11 ise mesleklerinin kapsamında iş yükü olmadığını belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22 ve Ö24 mesleklerinin kapsamında yaptıkları evrak işlerini iş yükü olarak görmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Evrak konusunda çok mükemmel derece iş yükü oluyor. ŞÖK evraklarından tutun ki yıllık, günlük plan, veli toplantı tutanakları, sınıfınız varsa öğrenci tanıma formu sonra dönem sonu geliyor performans değerlendirme çizelgesinden tutun ki yazılı evrakları bunların hepsi baktığınızda şahsen öğretmenlerin yapmaması gereken işler arasında görüyorum. ... Bunlar elektronik ortamda olmalı. ... Bu evrak işleriyle uğraşmak benim mesela verimliliğimi düşürüyor. ...Yani bu durum da beni farklı bir meslek mesela muhasebe işleri yapıyorum gibi hissettiriyor.”

Ö9: “Evrak işimiz ders yükümden daha fazla. Mesela haftada yirmi dört saat dersim var keşke otuz saat dersim olsa da hiçbir evrak işim olmasa. ...”

Ö18: “Evet var. Özellikle evrak işlerini çok gereksiz buluyorum. Çoğunu iş olsun diye yaptığımız evrak işinin sürdürülmesi mantıksız geliyor ve zihnen beni yoruyor. Ve bazen idare yönetmelikte uygulaması kaldırılmış artık karşılı olmayan evrak dahi istiyor. ...”

DKAB öğretmenleri yaptıkları evrak işlerinin; zaman kaybı, anlamsız, gereksiz ve aşırı iş yükü oluşturduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu işlerin kendilerini yorduğunu ve verimlilik açısından olumsuz etkilendiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerden Ö18 yürürlükte olmayan evrakların dahi okul idaresi tarafından istendiğini belirtmektedir. Ö4 ise yaptığı evrak işlerinden dolayı farklı bir meslek yapıyormuş gibi hissetmektedir. Ö4 ve Ö22 evrak işlerinin teknolojik ortamda yapılabileceğini düşünerek alternatif bir fikir ortaya koymaktadırlar. Gereksiz, anlamsız ve aşırı iş yükü olarak görülen evrak işleri, öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği gibi mesleki tükenmişlik yaşamalarına da sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö6, Ö9, Ö18, Ö21 ve Ö24 meslekleri kapsamında yaptıkları sınıf rehber öğretmenliği görevlerini iş yükü olarak görmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “... Aynı zamanda bir sınıfın da sınıf rehberliğini almak zorundasın. Sınıfın her türlü durumuyla ilgilenmelisin. Mesela öğrenciler arasında sorun yaşanıyor. Velilerle muhatap olmak zorunda kalıyorsun. Bu durumda benim için ayrı bir iş yüküdür. Bu da beni olumsuz etkiler. ...”

Ö6: “... Yani veli toplantısına katılmıyor bu sefer ben sınıf rehber öğretmeni olduğum için velinin peşinden koşmak zorunda kalıyorum. Yani ev ziyareti yapmamız gerekiyor ve bu konuda sistemde bize bunu zorluyor. ... Gittiğiniz zaman velinin sizi misafir etmek istemediği açık. Ya da sizin gitmek istemediğiniz açık. ... Bu da tabi insan için yıpratıcı ve motivasyon düşüklüğüne neden olan bir durum. ... Yani zorla veli ziyareti değil ama isteyen velinin evine gidilmesi çok daha olumlu olacağını düşünüyorum ”

Ö9: “Evrak hazırlamak, kulüpler, sınıf rehber öğretmenliği gibi durumlar öğretmenlik yaparken daha da zorlayıcı oluyor. Bir branş öğretmenin işi olmayan şeyleri

yapmak durumunda olmak gereksiz iş yükü oluyor hem zaman kaybı hem de motivasyon düşürücü maalesef”

Ö18: *“...Ayrıca sınıf rehber öğretmenliği sürecindeki bazı işlemler. Okul rehberlik öğretmenin yapması gereken çoğu durumu biz yapıyoruz. ...”*

DKAB öğretmenleri sınıf rehber öğretmenliğinin branşları dışında getirmiş olduğu bazı görevleri meslekleri kapsamında aşırı iş yükü olarak görmektedirler. Bu kapsamda özellikle yaptıkları veli görüşmelerini ve ziyaretlerini zoraki bulmaktadırlar. Ayrıca sınıf rehber öğretmenliğinden kaynaklı yaptıkları evrak işlerini de zaman kaybı olarak görmektedirler. Öğretmenler bu konuda belirttikleri görevlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö5, Ö6, Ö12 ve Ö18 meslekleri kapsamında zorunlu tutulan bazı görevleri iş yükü olarak görmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *“Okulun adı duyulsun diye eğiti-öğretim dışında yapılan bazı etkinliklere öğretmenlerin hafta içi ve hafta sonu fark etmeksizin emrivaki katılım sağlattırılmasını iş yükü olarak görüyorum. Ve etik değil”*

Ö5: *“... Soru yazımları, kitap kontrollerim bunlarda çok şey. Adam kitabı çıkartacak. Ünite ünite ayarlanmış koca bir kitap veriyor sana. Sonra bunu tek tek kontrol ediyorsun. Bunu yaparken sadece bilgi veya cevap anahtarı doğru mu yanlış mı diye bakmıyorsun. Yazım hatası var mı, noktalama yanlış var mı bunlara da bakıyorsun. Buna ilaveten soru yazıyorsun. ... Yani adam şunu demiyor hocam sen bugün sekiz saat derse girdin biraz da hasta gibisin nöbetin de vardı sana bir esneklik yapmıyor. Kalkıyor sana senin bilgin dahilinde olmadan etüt yazıyor. ... Ve sınıf etüt de değil böyle bireysel etütlendirmeler falan yapıyorlar. 300 öğrencin var hepsine ayrı etüt yazıldığını düşünelim. ... Bu çok fazla iş yükü oluyor. Bitmeli artık bu kadarı çok fazla biz de insanız. Robot olarak düşünmekten vazgeçin. Okuldaki bütün öğretmenler şu anda bu durumlardan tükenmiş durumda.”*

Ö18: *“Bir de alanım ve mesleki gelişim olarak bana katkısı olmayacak bazı seminerlere ve organizasyonlara emrivaki katılım sağlanmamız. Bu iş ve işlemleri yerine getirirken hem mutsuz oluyorum hem de kurum bağım zayıflıyor.”*

DKAB öğretmenleri sorumluluk alanı dışında gönüllü katılım gerektiren ama katılımı ve yapılması zorunlu tutulan bazı görevleri aşırı iş yükü olarak belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö2 bu durumun etik olmadığını, Ö18 kurum bağıını zayıflattığını, Ö12 mesleki motivasyonunu azalttığını belirtmektedir. Ö5 ise insan olduklarının unutulduğunu ve ders dışı verilen zoraki görevlerden dolayı kurumundaki bütün meslek arkadaşlarının tükendiğini belirtmektedir. Sorumluluk alanı dışında gönüllü katılım gerektiren ama katılımı ve yapılması zorunlu tutulan bazı görevlerin DKAB öğretmenlerinin mesleğe karşı tutumlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö5, Ö10, Ö13, Ö19 ve Ö23 meslekleri kapsamında yaptıkları nöbet görevlerini iş yükü olarak görmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “ ... Nöbetler normal şartlarda birdir biz üç nöbet hatta bazen dört nöbet tutuyoruz. ... ”

Ö19: “ ... Nöbet görevinde tanıma uymayan ek istekler mesela taşıma kontrolünde servisçi imzası alma, sayım yapma gibi. Hatta oturmaya dahi laf söyleniyor. Bu durum bunalıyor ve sıkıyor hatta nöbet günü okula gitmek istemiyorum. ”

DKAB öğretmenleri yaptıkları nöbet görevlerini, nöbet esnasındaki servis kontrollerini ve haftada birden fazla tutulan nöbet görevlerini meslek kapsamında aşırı iş yükü olarak belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö1 yaptığı nöbet görevinden kaynaklı gergin olduğunu ve o gün okula gitmek istemediğini; Ö10, Ö13, Ö19 ve Ö23 yaptıkları nöbet görevlerinden kaynaklı yorgunluk, bitkinlik ve bunalım hissettiklerini belirtmektedirler. Gerginlik, bitkinlik ve yorgunluk gibi psikolojik açıdan olumsuz etkilere sebep olan nöbet görevlerinin, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 10 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde meslek kapsamında yapılan evrak işlerinin, zorunlu tutulan görevlerin, nöbet görevlerinin ve sınıf rehber öğretmenliğinin aşırı iş yükü oluşturduğu görülmektedir. Meslek kapsamında aşırı iş yükü olarak en fazla belirtilen görev ise evrak işleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada aşırı evrak yükünün öğretmenlerde mesleki yabancılaşmaya sebep olduğu tespit edilmektedir (Yılmaz, 2020, s. 143). Gökçe ve Özen

(2019) tarafından yapılan araştırmada ise yapılan evrak işlerinin öğretmenlere yüklenen angarya iş olduğu tespit edilmektedir (Gökçe & Özen, 2019, s. 81). Meslek kapsamında aşırı iş yükü olmadığını düşünen DKAB öğretmenleri de bulunmaktadır. Ancak meslek kapsamında aşırı iş yükü olduğuna dair görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenleri, meslek kapsamında aşırı iş yükü olarak belirttikleri görevlerin gereksiz olduğunu ve zaman kaybı oluşturduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler yaptıkları bu görevlerin kendilerinde yorgunluk, bunalım, gerginlik, bıkkınlık ve bitkinlik oluşturduğunu belirtmektedirler. Yapılan bu görevlerin öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını, verimliliklerini ve mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bayrakdar (2014) tarafından yapılan çalışmada, meslek kapsamında iş yükü fazlalığı ile mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında ilişki olduğunu tespit edilmiştir. (Bayrakdar, 2014, ss. 338-339). Literatürde meslek kapsamında aşırı iş yükü faktörü, mesleki tükenmişlik ve tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuyla ilişkilendirilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 414; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 93). Meslek kapsamında aşırı iş yükü olarak belirtilen görevlerin, öğretmenlerde enerji düşüklüğüne ve duygusal tükenmeye yol açacağı düşünülmektedir. Bu durumdaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşayabilecekleri değerlendirilmektedir.

3.2.2. COVID-19 Sürecinin Eğitim ve Öğretime Etkisi

COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan ve yüz yüze eğitim faaliyetlerinin etkilerini ortaya koyabilmek için öğretmenlere “COVID-19 pandemi sürecinin eğitim-öğretim açısından etkileri nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. COVID-19 Sürecinin Eğitim ve Öğretime Etkisine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
COVID-19 Sürecinin Eğitim ve Öğretime Etkisi	Olumsuz Etkiledi	24
	Olumlu Etkiledi	4

Tablo 11 incelendiğinde DKAB öğretmenleri COVID-19 sürecinin eğitim ve öğretimi “olumlu ve olumsuz” olarak iki farklı şekilde etkilediğini belirtmektedirler. Araştırmamıza katılım sağlayan DKAB öğretmenlerinin tamamı COVID-19 sürecinin eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö6, Ö7 ve Ö9 COVID-19 sürecinin eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediği gibi olumlu etkilediğini de belirtmektedirler.

COVID-19 sürecinin eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediğini belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: ” *Fırsat eşitliği dediğimiz yani eğitimdeki fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda çok büyük bir handikap oldu. Maddi imkanı olmayan öğrenciler derslere katılamadı ve geri kaldıkları bir dönemi geçirdik. Eğer ki öğretmenlik böyle uzaktan eğitimde olduğu gibi bilgisayardan anlatılan bir meslek olsaydı zinhar tercih etmezdim. ... Öğrencilerin pandemi dönemindeki o internet bağımlılığının artması, sosyal medyadaki gayri ahlaki içeriklere rahat bir şekilde ulaşmalarına imkan tanıdı.*

Ö9: “*Uzaktan eğitim kesinlikle verimsiz. Yani biz bilgisayar başında anlatıyoruz ama orada öğrenci oyun mu oynuyor ne yapıyor bilimiz yok. Ayrıca bizim açımızdan daha fazla iş yükü oluşturdu. Pandemiden önce bu kadar iş yükümüz yoktu. Birçok şey pandemiyle birlikte geldi. Pandemiyle gelen iş yüklerini yüz yüze eğitim sürecinde azaltmak yerine devam ettirip daha da eklediler. ...”*

Ö18: “*... Bu durumu özellikle tekrardan normal eğitim sürecine geçtiğimizde çocukların yaşlarının altında tutumlar sergilemelerinde somut olarak gördük. Ve çocukların tekrar normal eğitim sürecine adapte olmaları zaman aldı. ...”*

Ö22: “*Pandemi süreci her öğretmeni olumsuz bir şekilde etkilediği gibi DKAB öğretmenlerini daha çok etkilediğini düşünüyorum. Öğrenciler din kültürü dersine girmekte daha isteksiz davranmaktaydı. Uzaktan eğitim-öğretimin öğrenciler için verimli olmadığını düşünmekteyim.”*

DKAB öğretmenleri COVID-19 sürecinde maddi imkanı ve uzaktan eğitimi sürdürebilecek materyali bulunmayan öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine dahil olamadıklarını ve imkan farklılıklarından kaynaklı öğrenciler arası fırsat eşitliğinin sağlanamadığını belirtmektedirler. Bu süreçte derslere devam zorunluluğu bulunmadığı için imkanı olan öğrencilerden bir kısmının derslere katılım sağlamadıkları; katılım

sağlayanlardan bir kısmının da yasal olarak ekran görüntüsü açmadıkları için dersi dinleyip dinlemediklerinin anlaşılamadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerden Ö22 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin diğer derslere nazaran DKAB dersine karşı daha isteksiz davrandıklarını ve derslerine çok az katılım sağlandığını belirtmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu sorunların, etkili ve kaliteli bir eğitim sürecinin geçirilmesini engellediği ve eğitim sürecini verimsiz kıldığı düşünülmektedir. DKAB öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişim açısından öğrencilere olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler yüz yüze eğitim sürecine tekrar geçildiğinde öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun davranışlar sergileyemediklerini ve okul ortamına uyum sağlama konusunda sorunlar yaşadıkları için disiplinsiz davranışlar sergilediklerini belirtilmektedirler. Öğretmenlerden Ö5 ise çoğu öğrencinin yüz yüze eğitim sürecinde okula gelmek istemediğini belirtmektedir. Yüz yüze eğitime tekrar geçildiğinde öğrencilerin bu durumları, COVID-19 sürecinde zor bir uzaktan eğitim dönemi geçiren öğretmenlerin sorumluluklarını daha da arttırdığı ve mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö18 ve Ö19 eğitim ve öğretimin sürekli uzaktan eğitim modeliyle yapılması durumunda öğretmenliğin yapılacak bir meslek olmadığını belirtmektedirler. Ö9 ve Ö19 ise uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler için daha fazla iş yükü getirdiğini ve tekrardan yüz yüze eğitime geçildiğinde daha önce bulunmayan bu uygulamalara devam edildiğini belirtmektedirler. Güneş ve Tunel (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinde uygulanan canlı ders uygulamalarında genel olarak sistemsel sorunlar yaşandığı, öğrencilerin derslere katılım ve ilgilerinin azaldığı, öğrenci kameralarının kapalı olduğu ve bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilediği, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği, öğrenciler arasında imkan eşitsizliğinin olduğu ve işlenen derslerin kazanım hedeflerine ulaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Güneş & Tunel, 2022, ss. 141-142). Akdeniz ve Uzun (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrenci kameralarının kapalı olması, öğrencilerden dönüt alınamaması, derslere zamansız girilip çıkılması, öğrencilerin ders esnasında başka şeylerle ilgilenmesi ve bazı iletişim sorunlarının yaşanması gibi durumların uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca canlı derslerde bağlantı ve sistemsel problemlerin yaşandığı ve öğrencilerin imkanlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akdeniz & Uzun, 2022, ss. 57-64). Yolcu ve Kurt (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı, derslere karşı daha ilgisiz davranıldığı ve derse devam eden

öğrencilerin ders içi katılımlarının az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yolcu & Kurt, 2021, ss. 241-262) Uzaktan eğitim ve tekrardan yüz yüze eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların öğretmenleri yıpratmış ve olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Geçirilen bu zorlu süreçlerin öğretmenlerde stres, enerji kaybı, duygusal tükenme ve mesleki tükenmişlik yaşanmasına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

COVID-19 sürecinin eğitim ve öğretim açısından olumlu etkisinin olduğunu belirten öğretmenlerden Ö1, Ö6, Ö7 ve Ö9'un bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Öğretmenler için farklı bir model denenmiş ve tecrübe edilmiş oldu. Bu açıdan iyi oldu. Yani internet ortamında ders yapmayı gördük. Böylelikle verimli mi değil mi, kullanılabilir mi kullanılamaz mı, getirisi götürüsü görülmüş oldu. ...”*

Ö6: *“ ... Beni biraz daha teknolojik aletleri ya da EBA gibi platformları kullanmaya itti. Pandemiden öncesinde bu kadar aktif kullanmıyordum ama dijitale biraz daha ağırlık vermeye başladım ve artık testlerimi, ödevlerimi dijital olarak hazırlıyorum. Olumlu bir alışkanlık kazanmış olduk.”*

Ö7: *“... Faydalı olarak şunu gördüm bazı şeylerin online yapılabildiğini gösterdi. Online olabilen derslerde olabilir bazen. Veya online soru çözümü olabilir. Bu tür şeylerin yapılabileceğini gösterdi.”*

Ö9: *“... Bu sürecin olumlu yönleri de olduğunu düşünüyorum. En zor şartlarda bile eğitimin bir şekilde yapılabildiğini gördük. Bu konuda kendimizi daha çok geliştirdik. Mesela internet üzerinden ders vermek ve öğrencileri derste tutabilmek. Bunlar gerçekten zorlayıcı şeylerdi. Yani mesleki gelişim olarak olumlu etkilediğini de düşünüyorum.”*

DKAB öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları e-uygulamaları mesleki gelişim olarak görmektedirler. Ayrıca tekrardan yüz yüze eğitime geçildiğinde öğretmenlerin e-uygulamaları eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerden Ö1 uzaktan eğitim modeliyle ilgili eksikliklerin görülmesi ve geliştirilmesi açısından COVID-19 sürecinin önemli tecrübeler kazandırdığını belirtmektedir. Güneş ve Tunel (2022) tarafından yapılan çalışmada DKAB öğretmenlerinin canlı derslerde e-materyal hizmeti sunan DÖGM platformlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada uzaktan eğitimin zaman ve mekan bağımsızlığı, çeşitli materyal ve etkinlik kullanımı, zamandan tasarruf, derslerin telafi edilebilmesi ve teknoloji kullanımını geliştirmesi gibi konularda olumlu katkı sağladığı

tespit edilmiştir (Güneş & Tunel, 2022, ss. 141-142). DKAB öğretmenlerinin e-uygulama ve e-materyal kullanımına teşvik etmesinden kaynaklı uzaktan eğitim modelinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Ayrıca COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim modelinin, eğitim ve öğretim açısından olumlu yansımalarını göz önünde bulundurmak olumsuz duygulara kapılmayı engelleyebilecektir. Bu olumlu bakış açısının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

3.2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Karşı Yaklaşımları

Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı yaklaşımlarını ortaya koyabilmek için “Yöneticilerinizin size ve diğer öğretmenlere karşı yaklaşımları hakkında düşünceleriniz nelerdir?” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Yaklaşımı	Adaletsiz Yönetici	8
	Öğretmeni Savunmayan Yönetici	5
	Baskıcı Yönetici	4
	İletişim Becerisi Zayıf Yönetici	2
	Yönetimi İyi Yönetici (Anlayış, Adalet, Savunan)	8

Tablo 12 incelendiğinde DKAB öğretmenleri “*adaletsiz, öğretmeni savunmayan, baskıcı, iletişim becerisi zayıf ve yönetimi iyi olan okul yöneticilerinin*” bulunduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö9 okul yöneticileri hakkında hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö18 ve Ö19 okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı adaletsiz yaklaşım sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “İdareimiz için bazı dersler çok önem teşkil ederken bazı dersleri daha önemsiz görebiliyorlar. Türkçe, matematik, fen grubu dersleri yönetici kısmı için çok zor branşlar.

Akademik anlamda başarı elde edilmesi gereken branşlar gözüyle bakılır ve onların yaptığı her şey değer görürken bir tarih, din kültürü, İngilizce öğretmeninin yaptığı çok da aynı derecede değerlendirmiyor ve önemsemiyorlar.”

Ö8: *“... Bizim branşla birlikte bazı branşları önemsiz görüyorlar ve angarya işlerde bizim kullanıyorlar. Ancak ödüllendirme konusun gelince diğer branşları ödüllendiriyorlar. Veya ön plana çıkarma hususunda bazı branşlar daha ön plana çıkarılıyor. Yani ağızımızla kuş tutsak yine de bir önemi yok idarecilerimiz için. Mesela benim EBA, İL Milli eğitim dergisinde yayınlarım yayınlandı ve birçok etkinlik faaliyet yaptım. Ama maalesef bu zamana kadar belgem bile olmadı yani. DYK kursu veren bazı öğretmenler ödüllendiriliyor ama sen görmezden geliniyorsun. Ama angarya evrak işine geldiğinde direk bizi görevlendiriyorlar. Bu benzeri yöneticiler beni milli eğitimden nefret ettirdiği için yüksek lisansa başladım.”*

Ö9: *“... Ama aynı zamanda olumsuz olarak da branşlar arasında ayrımcılık yapıyorlar. Bazı branşların ayrıcalıklı tutulması bizleri de olumsuz etkiliyor. Özellikle sayısal derslerin öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, uygulamalı bölüm öğretmenleri bize göre daha önde tutuluyor. Ama yaptığımız iş aynı aslında hiçbir fark yok.”*

Ö18: *“Her idareci aynı değildir ancak çalıştığım okullarda ortak tespit ettiğim en önemli ve öğretmenin kurum bağlılığını zedeleyen durumlar var. ... Bir başka durum öğretmenler arasında kayırmaca yapılması yani adaletsizlik gözlemledim. Bu durum ders programı yapılmasından tutun da bazı öğretmenlerin bariz hataları göz ardı edilmesine kadar varıyor. Ders programı neyse de bazıları kusursuzca görevini yapmaya çalışırken dahi laf yemesine rağmen bazılarının hataların göz ardı edilmesi gerçekten üzücü. ... Ve kurum bağlılığımı son derece olumsuz etkilen bu durumlar mesleki motivasyonumu düşürüyor”*

Ö19: *“İdarecilerimiz öğretmenler arasında ayrımcılık yaptığını düşünüyorum. Bazı öğretmen arkadaşların ders programı vb. gibi istekleri yapılırken bazı öğretmenlerin mazeretleri olduğu halde zora koşuluyor hatta kiminin talepleri dikkate alınmıyor. Adaletsiz bir ortamın oluşmasına sebebiyet verdiği gibi huzursuz bir çalışma ortamını beraberinde getiriyor.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö8 ve Ö9 okul yöneticilerinin bazı branşları daha fazla önemsediklerini ve branşlar arası ayrımcılık yapıldığını düşünmektedirler. Ö8 özellikle yaptığı faaliyetlerin okul yönetimi tarafından önemsenmediğini ancak başka öğretmenlerin

branşlarından kaynaklı ödüllendirildiğini belirtmektedir. Aynı sorumlulukların yerine getirilmesine rağmen okul yönetimleri tarafından yapılan branş ayrımcılığının öğretmenleri olumsuz etkilediği ve kuruma olan bağlılıklarını zayıflattığı belirtilmektedir. Öğretmenlerden Ö7, Ö18 ve Ö19 ders programları yapılırken bazı öğretmenlerin kayırılması ve onların istedikleri şekilde ders programlarının yapılması örneği üzerinden okul idarecilerini adaletsiz bulmaktadırlar. Ö19 ders programları yapılırken bazı öğretmenlerin geçerli mazeretlerinin dahi göz önünde bulundurmadığını belirtmektedir. Ö18 ise adaletsiz idareci tutumlarının ders programları dışındaki ilişkilere de yansıdığını belirtmektedir. DKAB öğretmenleri okul yöneticilerinin ayrımcı ve adaletsiz yaklaşımlarından kaynaklı yöneticiler ile öğretmenler arasında sıkıntıların oluştuğunu; bu yaklaşımların mesleki motivasyonlarını ve kurumsal bağlılıklarını zayıflattığını düşünmektedirler. Bayrakdar'ın (2014) araştırmasında idarecilerin ders programı ve bazı görev dağılımı gibi konularda öğretmenler arasında ayrım yaptıklarını belirten DKAB öğretmenlerinin olduğu ve bu öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014, s. 344). Arslan'ın (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri üzerine yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin sınıf dağılımı, ders programı ve görevlerin değerlendirilmesi gibi konularda haksızlık yaptıklarını düşünen öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca idarecilerin bu yaklaşımlarının öğretmenlerde sinir bozulmasına, idarecilere saygılarının azalmasına, mesleki isteklerinin azalmasına ve mesleği yapmak istememe düşüncesine yol açtığı tespit edilmiştir (Arslan, 2020, ss. 48-49). Bu iki çalışmanın hangi konularda ayrımcılık ve haksızlık yapıldığına ilişkin sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Hatta Arslan'ın çalışmasında bu durumun öğretmenlerde yol açtığı sorunların meydana getirdiği bazı sonuçları da araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Ödüllendirme, branş, ders programı, iletişim ve etkileşim konularında öğretmenler arası ayrımcılık yapılması ve adaletsiz yaklaşım sergilememesi, öğretmen ile kurum arasında uyumsuzluğa ve kurumsal adaletsizliğe sebep olabilecektir. Literatürde kurumsal adaletsizliğin bireylerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeyi tetikleyerek mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği vurgulanmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 415; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 121). Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı ayrımcı ve adaletsiz yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve onların bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö15, Ö18, Ö20 ve Ö23, okul yöneticilerinin öğretmenleri savunmayan yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Ben şey istiyorum bence idareciler öğretmenlerine sahip çıkıp desteklemeliler. Yani öğrenci öğretmeni yoruyorsa ve yıpratıyorsa anında müdahale edilmelidir. Bu konuda bunu eleştireceğim. yani bu konuda belli başlı şeyler gördüm. Misal ben telefon almıştım öğrenciden yakalamıştım. O telefonu idareye teslim etmiştim. Ve idare geri teslim etmiş öğrenciye. Öğrencinin gözünde ben sen istediği kadar al telefonu ben oradan geri alıyorum moduna giriyor. ... Kimimizin okul kuralları çerçevesinde yaptığı idare tarafından desteklenmeyince çocuklar üzerinde öğretmenin konumu zedelenmiş oluyor. Bu yüzden bence bize sahip çıksalar ve destekleseler daha güzel olacak diye düşünüyorum. Yani öğretmeni ezdirmesinler. Benim saygı çizgimi düşürmesinler. Otoritemi düşürünce benim de yapabileceğim başka hiçbir şey kalmıyor.”*

Ö18: *“ ... Öğrenciye karşı öğretmenin arkasında durulmaması ki bu diğer bahsettiğim durumdan da vahim. Yani bir öğretmen disiplin gereği tespit etmiş olduğu bir durumu idareye bildirmesine rağmen idarenin hiçbir şey yapmaması bazı öğrenciler de ise öğrenciyi savunur pozisyona geçmesi son derece bizi üzüyor ve yıpratıyor. Bu durum öğretmenin öğrenciye karşı vasfını ve öğrencinin öğretmene itibarını da zedelemektedir. ... ”*

Ö23: *“Genel olarak iyi ama yukarı kademelerden yani bir üst makamdan bir sıkıntı yaşandığında öğretmenin arkasında durulmuyor. Haliyle bu da bir güvensizlik oluşturuyor.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö15 ve Ö18 disiplin açısından olumsuz davranış sergileyen öğrencilere karşı okul yöneticilerinin kendilerini desteklemediklerini ve savunulmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca bu durumun öğrenciler karşısında öğretmenlerin otoritelerinin sarsılmasına ve değersizleşmelerine sebep olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerden Ö23 bir sıkıntı yaşandığında okul yöneticilerinin üst makamlara karşı öğretmenleri savunmadıklarını ve bu durumun güvenli çalışma ortamının oluşmasına zarar verdiğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklememeleri ve savunmamaları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve bağlılıklarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö6, Ö10 ve Ö21 okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı baskıcı yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *“Yöneticiler baskıcı. Alttan alta öğretmenlere mobing uyguluyorlar. Her dedikleri yapılsın her şeye tamam densin istiyorlar. Öğretmen kendi fikrini söyleyince öğretmenden kötüsü olmuyor. Üstüne üstelik arkandan konuşmak gibi durumları gerçekleştiriyorlar. Bu olanlar öğretmenin enerjisini ve verimini düşürüyor.”*

Ö6: *“...Bazen idarecilerimiz öğretmen olduklarını unutuyorlar ve öğretmenler hakkında her türlü inisiyatifin kendilerinde olduğunu düşünüyorlar. Bunun yanlış olduğunu ve tehlikeli bir çizgi olduğunu düşünüyorum. İnsanların birbirlerine iş öğretmekten çok işlerini kolaylaştırmaya çalışmaları gerekiyor. Çok fazla idareciyle çalıştım ama idarecilerimiz genel olarak öğretmenlere yardımcı olmaktan çok iş öğretmeye çalıştıkları için problemler çıkabiliyor.”*

Ö21: *“Yöneticiler çoğunlukla öğretmenlerden hep bir fazlasını bekliyorlar ve memnun olmaları çok zor oluyor. Kişiden kişiye göre değişse de bazı yöneticiler öğretmenleri elleri altında çalışan işçi olarak görebiliyor ve baskıcı tavır sergiliyorlar.”*

DKAB öğretmenleri okul yöneticilerinin her türlü inisiyatifi kendilerinde görmelerinden ve öğretmenlerin fikirlerini önemsememelerinden kaynaklı baskıcı bir yaklaşım sergilediklerini düşünmektedirler. Ö6, Ö10 ve Ö21 baskıcı okul yönetimi yaklaşımlarının yapılan işlerin zorlaşmasına ve iş yüklerinin artmasına sebep olduğunu düşünmektedirler. Baskıcı okul yönetimi yaklaşımlarının öğretmenler ile idareciler arasında sorun yaşanmasını beraberinde getirdiği ve öğretmenlerin mesleki verimliliklerini düşürdüğü belirtilmektedir. Öğretmenlerin fikirlerinin önemsememesi ve baskıcı bir okul yönetim anlayışının benimsenmesi öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki yetkinliklerini kısıtlayabilecektir. Bu durum öğretmen ile kurum arasında kontrol uyumsuzluğuna yol açabilecektir. Literatürde birey ile kurum arasında kontrol uyumsuzluğu oluşmasının özellikle kişisel başarı hissinde düşme boyutunda mesleki tükenmişlik yaşanmasına yol açtığı vurgulanmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 414; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 100). Baskıcı okul yönetim yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3 ve Ö18 okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin zayıf olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Yöneticilerden bazılarının tutumu hiç hoş değil öğretmenlerle konuşma seviyesini bilmeyen ve maalesef okulun sahibiymişçesine konuşan yöneticiler az da olsa okulumuzda var.”*

Ö6: *“... İdarecilerdeki en temel sorunlardan birisi iletişim eksikliğinin olmasıdır. Yani öğretmenle mahalle ağzıyla kaba ve kırıcı ifadeler kullanarak konuşuyorlar. ...”*

DKAB öğretmenleri okul yöneticilerinin iletişim açısından öğretmenler ile seviyesiz konuşmalar gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin iletişim açısından seviyesiz hitapları öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine ve öğretmenler ile idareciler arasındaki saygınlığın yitirilmesine sebep olabileceği değerlendirilmektedir. Okul idarecilerinin iletişim açısından zayıf yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö22 ve Ö24 okul yöneticilerinin öğretmenlere iyi yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö9: *“...çok büyük bir olay olmadığı durumda özellikle veliye karşı yöneticiler genelde öğretmenin arkasında durmaya çalışıyorlar.”*

Ö17: *“Yönetim iyi davranıyor. Okulumuzda aile gibiyiz. Hiçbir öğretmen arkadaşım sorun yaşamadı.”*

Ö22: *“Yöneticimiz bize ve diğer öğretmenlere karşı iyi ve anlayışlı davranmaktadır.”*

Ö24: *“Her yönetici bu karar anlayışlı ve adaletli olamaz her durumumuzu idare ediyorlar yardımcı olmaya çalışıyorlar.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö11 ve Ö24 okul yöneticilerinin öğretmenler arasında adaletli olduklarını ve Ö9 idarecilerinin veliye karşı öğretmenleri savunduklarını belirtmektedirler. Ö17 ise okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı iyi yaklaşımlar sergilemelerinin, kurum ortamını olumlu etkilediğini ve aile gibi samimi bir çalışma ortamının oluştuğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin anlayışlı, adaletli ve savunucu

yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumlu etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşanmalarının önüne geçebileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 12 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde genel olarak okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı olumsuz yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin branş, ders programları ve ödüllendirme gibi konularda öğretmenler arasında ayrımcılık yapmalarından kaynaklı adaletsiz davrandıkları; öğrenciler ve üst yöneticilere karşı öğretmenleri savunmadıkları; öğretmenlerin fikirlerini önemsemediklerinden ve inisiyatifin kendilerindeymiş gibi davranmalarından kaynaklı baskıcı oldukları; öğretmenlere kaba davranmalarından kaynaklı iletişim becerilerinin zayıf olduğu olumsuz okul yönetim yaklaşımları kapsamında belirtilen konulardır. Belirtilen bu olumsuz yaklaşımların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumsuz etkilenmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Olumsuz yönetim yaklaşımları sergileyen okul idarecilerinin olduğu gibi olumlu yönetim anlayışı sergileyen yöneticilerin de olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı anlayışlı, savunmacı ve adaletli yaklaşım sergiledikleri olumlu yönetim yaklaşımı kapsamında belirtilen konulardır. Belirtilen bu olumlu yaklaşımların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin itibarlarını, mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumlu ve olumsuz etkileyebilmesi açısından okul yönetici yaklaşımlarının mesleki tükenmişlik yaşanmasında önemli bir kurumsal faktör olabileceği değerlendirilmektedir. Bayrakdar (2014) tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin okul idarecilerinden bekledikleri sosyal desteği alamadıklarından kaynaklı mesleki tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada bazı okul idarecilerinin DKAB öğretmenlerini ve dersini önemsiz gördükleri ve idarecilerin yasal konumlarından kaynaklanan yetkilerini öğretmenler üzerinde bir baskı ve tehdit unsuru olarak kullanabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlere göre branşlarından kaynaklı idarecileri kendilerine yönelik küçümseyici tavır sergilemektedir. (Bayrakdar, 2014, ss. 289-291). Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada ise okul yönetimlerinin otokratik tutum sergilemeleri, öğretmenleri desteklememeleri ve adaletsiz ödüllendirme yapmaları gibi yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına sebep olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2020, ss. 140-141).

3.2.4. Öğrencilerin DKAB Dersine Karşı Yaklaşımları

Öğrencilerin DKAB dersine karşı sergiledikleri yaklaşımları ortaya koyabilmek için öğretmenlere “Öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları hakkında düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin DKAB Dersine Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
Öğrencilerin DKAB Dersine Karşı Yaklaşımları	Dersi Gereksiz Gören Öğrenci	10
	Derse İlgisiz Öğrenci	9
	Dersi Alaya Alan Öğrenci	2
	Derse İlgili Öğrenci	7

Tablo 13 incelendiğinde DKAB öğretmenleri öğrencilerin DKAB dersine karşı “ilgisiz, gereksiz görme, alaya alma ve ilgili olma” şeklinde yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu durum derse karşı öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerinden Ö5, Ö8, Ö21 ve Ö22 DKAB dersine karşı hem olumlu hem olumsuz öğrenci yaklaşımlarının olduğuna ilişkin görüş belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20 ve Ö22 öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz tutum sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Öğrenciler derse ilgisiz. Bu dersin olmasını istemiyorlar. Normal hayatta yaptığımız şeyleri bile bilmiyorlar. Bu derse karşı sıfırlar.”

Ö7: “Genel olarak öğrencilerin dine yaklaşımı yaşamış oldukları devrin genel olarak dine karşı ilgisizliğinden dolayı genel olarak bir ilgisizlik var. Bu da derse yansıyor. Yani öğrencinin normal hayatında dine ilgisi yok derse gelip nasıl ilgisi olsun. Ondan dolayı da derse karşı da pek bir ilgileri olmuyor. ... Ancak branşım dışında beni

seviyorlar. Gençliğin vermiş olduğu etki de var. Öğrenciler genel olarak kişilik bakımından seviyorlar ama ders bakımından birazcık gerilim yaşıyoruz.”

Ö15: *“Öğrenci ders ilgi ilişkisi birazda sınav odaklı ve sınavda çıkabilecek soru adedine göre değişkenlik gösteriyor. Soru adedi fazla ise ilgi yorun az ise bu ilgi yok gibi veya az olarak karşımıza çıkıyor. Bizim dersten de soru adedi az çıkıyor. Haliyle bizim derse karşı ilgi genel olarak az.”*

Ö18: *“Günümüz itibari ile öğrencilerin çoğu hemen hemen her derse karşı ilgisiz. DKAB dersine karşı daha ilgisiz davranıldığını düşünüyorum. Yani öğrencilerin çoğu dersi basit bir vasıfta konumlandırıyor. Oysa dersin merkezinde ahlak, kişilik ve değer gelişimlerini de sağlayacak günlük ilişkilerini de olumlu etkileyecek konular ele alıyoruz. Bu durumu ergenlik dönemindeki ilgi odaklarının özellikle günümüzde sosyal medyanın da etkisiyle çokça çeşitlenmesinden ve günümüzde insan yaşam anlayışının maddeci bir hal almasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Dersimizin müfredatı da öğrencileri bazen sıkabiliyor. Buradaki kastım bazı konuların tekrar etmesinden kaynaklı. Ancak kişisel olarak benimle iletişimleri çok iyi ve ders söz konusu olmadığı sürece sınıfta bulunmamdan çok mutlular. ...”*

Ö19: *“Yani yaş seviyesi olarak küçük yaş grupları daha fazla seviyorlar ama yaş büyüdükçe ilgisizlik artıyor. Bu sadece bizim branşa karşı olduğunu düşünmüyorum genel olarak bütün derslerde bu sorun var.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö7, Ö16 ve Ö18 bulundukları çağ itibari ile günlük yaşantıda din olgusundan uzak bir yaşam anlayışının yaygınlaşmasından kaynaklı öğrencilerin olumsuz etkilendiğini ve DKAB dersine karşı yaklaşımlarının ilgisiz olduğunu belirtmektedirler. Ö8 ve Ö18 öğrencilerin derse karşı ilgisiz yaklaşımlarının temelinde öğrencilerin ilgi alanlarının çeşitlenmesine ve dağılmasına sebep olan sosyal medya platformlarını görmekte olduklarıdır. İlgi alanlarının çeşitlenmesinde Ö18 sosyal medya ile birlikte ergenlik dönemi özelliklerinin de etkili olduğunu düşünmektedir. Ö18 aynı zamanda DKAB dersinin müfredatında konu ve kavram tekrarlarının bulunmasının öğrencilerin derse karşı ilgisinin azalmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Ö15 ise akademik açıdan öğrencilerin girecekleri sınavlarda DKAB dersine ait soru sayılarının az olmasından kaynaklı öğrencilerin derse ilgisinin azaldığını belirtmektedir. Ö19 öğrencilerin ilgisizliğinin bütün derslere karşı genel bir tutum olduğunu belirtmektedir. Ö18 ise öğrencilerin bütün derslere karşı ilgisiz olunduklarını ancak DKAB dersine karşı

daha ilgisiz tutum sergilendiklerini belirtmektedir. Ö19 aynı zamanda öğrencilerin yaş seviyeleri düştükçe derslere karşı ilgilerinin arttığını düşünmektedir. Ö19'un yaş düzeyleri ilişkilendirmesi ile Ö18'in ergenlik dönemi özellikleri ilişkilendirmesi benzerlik göstermektedir. Ö7 ve Ö18 çeşitli sebeplerden kaynaklı öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz davrandıklarını belirtirken aynı zamanda derslerinin dışında öğrencilerin kendilerini kişisel olarak sevdiklerini ve öğrencilerle iyi anlaştıklarını belirtmektedirler. Ö18 öğrencilerin derse ilgilerinin ve katılımlarının artmasında onlarla iyi bir iletişimin kurulmasının ve öğrencilerin öğretmenleri sevmesinin etkili olduğunu düşünmektedir. Daha öncede belirtildiği üzere öğrencilerin gönüllerine dokunabilmenin gelişimlerini olumlu etkilediği görülmektedir. Ancak öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz tutum sergilemeleri öğretmenlerin emeklerinin karşılıksız kalmasını beraberinde getirmektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö21, Ö23 ve Ö24 öğrencilerin DKAB dersini gereksiz gördüklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Öğrencilerimizin geneli DKAB derslerini ya boş ders olarak görüyor ya da üzerine düşülmeyecek gereksiz bir ders olarak. Maalesef ortam yozlaşma bakımından dinin öğrenilmesini hafife almış durumda.”*

Ö5: *“... Bir kesim öğrenci var ki bu dersi almamız ve bu dersin sınavda çıkıyor olması çok gereksiz bu bilgilerin bana kattığı bir şey yok bu bilgileri eğer ben merak edersem araştırarak da öğrenebilirim diye düşünüyor. ... Din kültürü dersine olumlu bakan öğrenci oranı çok fazla ama bununla birlikte gereksiz olduğunu düşünen öğrenciler de var.”*

Ö9: *“Dördüncü sınıfta din kültürü dersi başlıyor. Dördüncü sınıfta din, Allah (c.c.), Hz. Muhammed(sav) dediğimizde o ne diye soran öğrenciler bile olabiliyor. Tamamen aile profili ile ilgili bir durum. Tamamen sıfır yani hiçbir bilgisi olmadan derse giren öğrenciler oluyor. Öğrencilerin genel itibari ile tutumu da yine ikinci planda bir ders yani. Bir sosyal bilgirmiş, bir İngilizceymiş onlar daha önde bizden ve fen, matematik, Türkçeyi saymıyorum bile. Din kültürü sekizinci sınıf LGS'de olduğu için sekizinci sınıfta daha çok önemli oluyor. Ama öğrenciler 4, 5, 6, 7. Sınıfta dersi ikinci plana attıkları ve o şekilde gösterildiği için haliyle 8. Sınıfta da zorlanıyorlar. Branşım ile beni kişisel olarak*

ayrı değerlendirebiliyorlar. Dersi ikinci plana atmalarına rağmen beni kişisel olarak seviyorlar. ...”

Ö14: “Kendilerine faydasız olduğunu düşünüyorlar. Bunun sebebi öğrencinin sınav merkezli düşünmesidir. Bu dersin günlük hayatı da ilgilendirdiğini maalesef göz önünde bulundurmuyorlar.”

Ö24: “Bazı öğrenciler gereksiz buluyor özellikle konulardaki tekrardan sıkılıyorlar.”

DKAB öğretmenlerinden Ö9 ve Ö23 öğrencilerin DKAB dersini gereksiz ve ikinci planda görmelerinde aile yapılarının etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu duruma benzer bir görüş Ö11’in açık uçlu cevabında şu şekilde yer almaktadır: “Bu durum ailenin yapısına bağlı olduğu için aile bu konuları önemsiyorsa öğrenci de değer veriyor. ...” Ö9 öğrencilerin DKAB dersini gereksiz gördüklerini belirtirken öğrencilerin kendisini sevdiklerini, onlarla güzel anlaşılabildiğini ve onların gönlüne dokunabildiğini belirtmektedir. Ö21 öğrencilerin yaşlarının büyümesi ve ergenlik dönemlerine girmeleriyle çeşitli uyaranların ön plana geçtiğini ve bundan kaynaklı öğrencilerin dersi basit ve değersiz gördüklerini düşünmektedir. Ö24 öğrencilerin dersi gereksiz görmelerinde müfredattaki konu tekrarlarının etkili olduğunu düşünmektedir. Bayrakdar’ın (2014) araştırmasında, DKAB ders kitabının içeriğinden kaynaklı öğrencilerin derse motive olamadıkları ve dersin sıkıcı geçtiği düşüncesi tespit edilmiştir. Ayrıca bu düşünceye sahip olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bayrakdar, 2014, ss. 108-109). Öğretmenlerden Ö5 öğrencilerin dersi gereksiz görmelerinin yanında DKAB dersinden akademik sınavlarda soru sorulmasının da gereksiz görüldüğünü belirtmektedir. Ö5 aynı zamanda olumsuz öğrenci yaklaşımlarının olumlu öğrenci yaklaşımlarına göre çok az olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin DKAB dersini gereksiz görmeleri öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1 ve Ö6 öğrencilerin DKAB dersine karşı alaya almaya yönelik davranışlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Bu mevzular konuşulduğunda genelde daha böyle küçümser alaya alır bir tavır sergiliyorlar. Tabi hepsi değil ama ben kendi girdiğim sınıflarda gözlemlediğim kadarıyla genelde bu var maalesef. ...”

Ö6: “*Sosyal medya faktörü diye bir faktör var. Yani öğrenciler namaz kıldıklarını bile bazen arkadaşları arsında gizleyebiliyorlar dalga konusu olmasın ya da alay edilmessin diye. Gündelik hayattaki imam esprileri ya da din üzerinden anlatılan karikatür ve espriler maalesef özellikle sosyal medya çağında yaşayan ve internetle iç içe olan gençliğin üzerinde bunun çok büyük bir etkisi var. Bu durum içeriği bakımından dersimizin de bazı öğrenciler tarafından alaya alınmasına sebep oluyor. Eğer öğretmeni severse yani matematik dersinde bir öğretmeni severse öğrenci matematiğe karşıda ısınmış oluyor ama bizim dersimiz bence diğer derslerden farklı yani dini anlatanı sevmediğiniz zaman ona tabi ki bakış daha farklı oluyor. O yüzden bu konuda biraz daha üzerimizde ekstra baskı olduğunu düşünüyorum.*”

DKAB öğretmenlerinden Ö6 öğrencilerin dersi alaya almalarında medya ve sosyal medya platformlarında din olgusuna ilişkin paylaşımların etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durumun aynı zamanda bazı öğrencilerin gerçekleştirdiği dini vecibelerden kaynaklı akranları tarafından alaya alınmasını da beraberinde getirdiğini düşünmektedir. Bir öğrencinin akranları tarafından alaya alınması akran zorbalığını sebep olabileceği ve öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Ö6 ayrıca DKAB öğretmenlerinin öğrencilere karşı sevgiyle yaklaşımlarının dersin sevilmesine katkı sağlayacağını; aksi gerçekleştiğinde öğrencilerin öğretmenlerden kaynaklı temsil ettiği derse karşı olumsuz tutum sergileyebileceklerini düşünmektedir. Öğrenciler tarafından dersin alaya alınması DKAB öğretmenlerinin meslek motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö17, Ö21 ve Ö22 öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgili yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “*Genel anlamda olumlu dönütler alıyorum. Dersi seven ve gerekli olduğunu düşünen öğrenci de var. çok profilli bir kurumda çalışıyorum. Kimi var ki her şeyi bırakıp din kültürü ve ahlak bilgisi dersi çalıştım ben hocam diyen bir kesim var. ... Bununla birlikte bu derste rahatladıklarını, huzur bulduklarını, doğruyu yanlıştan daha iyi ayırt edebildiklerini söyleyen öğrencilerde var. ... Ödevlendirme verdiğimde din kültürünü ders olarak gördüğü ve bu anlamda değer verdiği için yapıyor. ... Çocukların dersi önemsemesi ve ilgili yaklaşımı bu şekilde olduğunda ders çok keyifli işlenebiliyor.*”

Ö8: “... DKAB da akademik hedefi olan öğrenci not kaygısıyla dersi dinliyor. Ancak bu öğrenci oranı çok az.”

Ö10: “Öğrenciler dersimize karşı ilgili ve meraklılar. Özellikle Peygamber Efendimizin Hayatı ders kitabı ve müfredatının değişmesi ve etkinliklerin artırılması dersi daha eğlenceli hale getirdi. Özellikle 5. sınıflarda öğrenmeyi kolaylaştırdı.”

Ö17: “Öğrencilerin derse ilgileri yüksek. Eksik ve yanlış öğrenmeleri düzeltmek zaman alsa da öğrencilerin dersi heyecanla beklemesi derse aktif katılmaları çok güzel. Öğrencilerin bu durumu beni çok mutlu ediyor.”

Ö21: “ Deneyimlerimden dolayı şunu söyleyebilirim. İlköğretim ve ortaokul öğrencileri DKAB derslerine karşı liseye göre daha istekli ve şu anki görev yaptığım ortaokulda gayet istekli bir öğrenci kitlemiz var. ...”

DKAB öğretmenlerinden Ö10 müfredatta yapılan düzenlemelerden kaynaklı öğrencilerin ders içi katılımlarının olumlu etkilendiğini düşünmektedir. Ö21 küçük yaş seviyelerindeki öğrenci kademelerinde DKAB dersine karşı daha ilgili yaklaşımlar sergilendiğini düşünmektedir. Ö21’in yaş ve gelişim dönemlerinden kaynaklı öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerinin etkilenmesine ilişkin düşüncesi daha önce ele aldığımız öğrencilerin derse ilgisiz tutum sergilemeleri alt teması kapsamındaki Ö18 ve Ö19’un görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerden Ö5 ve Ö17 öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgili yaklaşımlarının ve dersi önemsemelerinin kendilerini olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Öğrencilerin derse karşı ilgili yaklaşımları DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 13 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde DKAB dersine karşı olumlu öğrenci yaklaşımlarının bulunduğu görülse de dersi gereksiz gören, derse ilgisiz olan ve dersi alaya alan olumsuz öğrenci yaklaşımlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin DKAB dersine karşı olumsuz tutum sergilemelerinde günlük hayatta din olgusuna karşı yaklaşımların, öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerinin, medya ve sosyal medya platformlarının, akademik sınavlarda derse ait soru sayılarının, DKAB dersinin müfredatındaki konu tekrarlarının ve aile yapılarının etkili olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin dersleri dışında öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmalarının ve öğrenciler tarafından sevimlilerinin derse karşı ilgi ve istekleri arttırdığı görülmektedir. Öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu yaklaşımlar sergilemelerinin DKAB öğretmenlerini olumlu etkilediği ancak öğrencilerin DKAB dersine karşı olumsuz

yaklaşımlar sergilemelerinin de DKAB öğretmenlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bayrakdar (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz olmaları sebebiyle bazı DKAB öğretmenlerinin kendilerini çaresiz hissettikleri ve bu durumun mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olduğu tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014, ss. 113-115). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmesi açısından öğrencilerin DKAB dersine karşı olumsuz yaklaşımlar sergilemelerinin mesleki tükenmişliğe sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

3.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarındaki Değişim

Mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin öğrencilere karşı iletişimleri ve yaklaşımları açısından nasıl bir değişim yaşadıklarını ortaya koyabilmek için “*Mesleğe başladığınız günden bugüne öğrencilere karşı yaklaşımınızda değişimler olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bu değişimler nelerdir?*” şeklindeki bir soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle Öğretmenlerin görüşleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarındaki Değişim

Alt Tema	Kod	F
DKAB Öğretmenlerinin Öğrenciye Karşı Yaklaşımları	Olumsuz Yönde Değişti	10
	Olumlu Yönde Değişti	9
	Değişmedi	5

Tablo 14 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinden bazıları, mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı yaklaşımlarının “*olumlu ve olumsuz*” yönde değiştiğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler ise bu konuda değişim yaşamadıklarını belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18, Ö22 ve Ö23 mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı yaklaşımlarının olumsuz yönde ve sert mizaç şeklinde değiştiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö1: “*Şu sıralar acaba mesleği yapsam mı yapmasam mı diye düşünüyorum. Bunda öğrencilerim sağ olsun katkıları büyük. ... Genellikle sınıflarda çok sert durmam gerekiyor*

ki çocuklar bir tebessüm bile alınca hemen ipin ucunu koparabiliyorlar. Çünkü yani öyle yapmazsam hiç sonu gelmeyecek. Bazı sınıflarda düzeye göre gülüp eğlendiğimiz zamanlar da oluyor. ... Genel olarak biraz sert durmaya çalışıyorum. Süreç beni tavır almaya katı bir çizgi çizmeye itti diyebilirim.”

Ö2: *“Evet değişimler oldu. İlk başlarda her dediklerine inanıyordum ve güveniyordum. Fakat yalanları ve istenmedik davranışları ortaya çıkmaya başlayınca daha sert çıktım karşılarına. İnanmamaya başladım.”*

Ö7: *“Evet ilk sene daha ilgili ve alakalıydım. Birazcık daha idealisttim. Öğrencilere din kültürü dersini sevdirmenin mantıklı olacağını düşünüyordum. Ama birazcık ters tepti çünkü dokuz öğretmen sert ve baskıcı rolünü oynayıp sen yumuşak bir rol oynadığın zaman o sınıfı çok iyi idare edemiyorsun. Zamanla birlikte sertleşme ve din kültürü dersini sevdirimden ziyade birazcık daha sert tutumlu hale geldim. Çünkü sınıf yönetiminin sağlanabilmesi zorlaşıyor. Din kültürü dersi icabı öğrencilere yumuşak davranıyor ve sevgi sözcükleri ağır basıyordu ama bu durum ters etki yaparak öğrencinin seni kullanmasına ve dersini daha basit bir şey olarak görmeye sebep oluyor.”*

Ö15: *“Mesleğe başladığımda daha heyecanlı ve daha öğrenciye yönelik yaklaşımlar sergilerken tecrübe kazandıkça öğretmen otoritesinin önemini anladım ve kendi disiplin yöntemimi kullanmaya çalıştım.”*

Ö18: *“Evet olduğunu düşünüyorum. Mesleğin ilk yıllarında öğrencilerle genel olarak daha arkadaş gibi olup yumuşak davranıyordum. Anacak öğrencilerin ders işleme sürecinde de kendimce olumlu gördüğüm bu tavrı istismar ettiklerini ve öğretmenlik vasfının önemsenmediğini fark ettim. Haliyle evet yine iletişimsel olarak öğrencilerle olması gerektiği zamanda arkadaş gibi bağ kuruyorum ama ders sürecinin de zedelenmemesi için ilk yıla nazaran daha mesafeli ve olması gerektiği yerde daha tavizsiz bir tutum sergiliyorum. Çünkü diğer türlü öğrenci durması gerektiği yeri ve konumu bilmiyor. Bu durum gerçekten insanı yıpratıyor.”*

Ö22: *“Mesleğe başladığımda öğrencilere dersi sevdirmeye ve onlara hep iyi, güzel davranmaya çalışıyordum. Fakat bazı öğrencilerin bu iyi davranışı suistimal etmelerinden dolayı biraz daha sert bir tutum sergilemeye çalışıyorum.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö5 ve Ö15 mesleğe başladıklarında öğrencilere karşı heyecanlı ve daha naif bir yaklaşım sergilediklerini, ancak sonraki süreçte ders içi yönetimi

sağlayabilmek için otoriter ve disiplinli bir yaklaşım sergilediklerini belirtmektedirler. Ö2, Ö18, Ö22 ve Ö23 mesleğe başladıklarında öğrencilere karşı müsamahakâr ve güzel davranışlar sergilediklerini, ancak sonraki süreçte iyi niyetlerinin öğrenciler tarafından suiistimal edildiklerini düşündükleri için daha tavizsiz, mesafeli ve sert bir duruş sergilediklerini belirtmektedirler. Ö7 mesleğe başladığında dersi sevdirebilmek için öğrencilere karşı yumuşak huylu yaklaşım sergilediğini, ancak bu yaklaşımının dersinin basite alınmasına sebep olduğunu ve bundan dolayı sert bir duruş sergilemeye başladığını belirtmektedir. Ö10 ve Ö12 öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklı mesleğe başladıktan sonra yaklaşımlarının değiştiğini belirtmektedirler. Ö7 öğrencilere karşı yaklaşımının değişmesinde bir başka sebep olarak meslektaşlarını belirtmektedir. Çünkü kendisi ilgili ve yumuşak huylu yaklaşım sergilerken diğer meslektaşlarının otoriter bir yaklaşım sergilemelerinin öğrenciler karşısında saygınlığının yitirilmesine sebep olduğunu düşünmektedir. Ö1 öğrencilere karşı eskiye göre daha sert yaklaşımlar sergilediğini belirtirken, öğrenci davranışlarının mesleği bırakma düşüncesini dahi meydana getirdiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra daha otoriter, katı ve sert yaklaşımlar sergilemelerinde, öğrencilerin istenmedik davranışlarının ve suiistimal vb. yaklaşımlarının etkili olduğu görülmektedir. Bu durumun devam etmesi öğretmenlerin yetersizlik ve başarısızlık hissi yaşamalarına sebep olabilecektir. Öğretmenlerin hizmet verdikleri öğrencilere karşı zaman içerisinde iletişim açısından otoriter ve sert tutum sergilemeleri, mesleki tükenmişlik yaşadıklarının ve tükenmişliğin kişilerarası kısmını oluşturan duyarsızlaşma boyutunda bulunduklarının bir göstergesi olabilir (Maslach vd., 2001, s. 403; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 66).

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20 ve Ö21 mesleğe başladıktan sonra öğrenciye karşı yaklaşımlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö4: *“İlk başlarda biraz daha okulun ortamını tanımak adına resmi oluyor ve davranıyorsunuz. Ama bir süre sonra öğrencileri çözdüğünüz zaman hangi kanallardan öğrenciye ulaşabileceğinizi anlayabiliyorsunuz. ... Öğrencilere karşı izlediğim yollarda olumlu değişim oldu.”*

Ö6: *“İnanılmaz derecede değişimler olduğunu düşünüyorum. Çok kötü, çok sert, her türlü bildiğini uygulamaya çalışan, her türlü kuralı olduğu gibi uygulamaya çalışan bir insandım. Ama şuan çok daha insancıl yaklaşıyorum öğrencilere. İlk başlarda daha*

robot gibiydim. İnsanlarla ve öğrencilerle çok daha ciddi, sert ve resmi bir iletişim dilim vardı. Ama şu an öğrencilerle çok rahat bir abi kardeş ilişkisi kurabiliyorum. Başlangıçta bunu yapamıyordum. Bunu da zamanla deneyimle gerçekleştirdiğini düşünüyorum.”

Ö13: *“Mesleğin ilk yıllarında sadece ders anlatma odaklı yaklaşırdım. Daha sonra bunun yanlış olduğunu öğrencilerin konuşmaya, sohbete ve kendilerini anlatmaya da ihtiyaçlarının olduğunu fark ettim.”*

Ö20: *“Derslerde farklı yöntemler keşfediyor onlara yaklaşmak için öğretmen gibi değil onlar gibi düşünmemiz gerektiğini anlıyorsunuz.”*

Ö21: *“Tabi ki değişimler olduğunu düşünüyorum. Özellikle daha çok sabırlı olmak daha sevecen yaklaşmak ve düzen disiplin oturtmaya çalışmak konusunda değişimlerim oldu.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö6, Ö8 ve Ö14 mesleğe başladıklarında öğrencilere karşı resmi, sert, katı ve otoriter yaklaşımlar sergilediklerini, ancak daha sonraki süreçte anlayışlı, ılımlı ve çeşitli kanallardan öğrencilerle iletişim kurulabilen yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Ö11 eksikliklerini zaman içerisinde fark ettiğini ve öğrenciyle eskiye göre daha iyi iletişim kurabildiğini belirtmektedir. Ö3, Ö13, Ö16 ve Ö20 mesleğe başladıklarında derslerini öğretmen merkezli işlediklerini, ancak daha sonraki süreçte öğrencilerin bakış açılarını daha fazla önemsediklerini ve öğrencileri ders sürecinin merkezine aldıklarını belirtmektedirler. Ö21 öğrencilerle iletişiminin olumlu geliştiğini ve daha düzenli bir eğitim süreci sürdürebildiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımlarının olumlu yönde değişmesi, hizmet verdikleri insanlarla uyum sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin tükenmişliğin kişiler arası boyutunu oluşturan duyarsızlaşma yaşamamalarını sağlayabilecek ve mesleki tükenmişlik yaşamalarını engelleyebilecektir.

DKAB öğretmenlerinden Ö9, Ö17, Ö19 ve Ö24 mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı yaklaşımlarında bir değişim olmadığını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Ö9: *“İlk günde öğrencilere karşı derse girerken aşkla şevkle giriyordum hala aynı şekilde giriyorum. Dersin son dakikasına kadar bir kelime, bir cümle daha verebilmeye çalışıyorum.”*

Ö17: *”Düşünmüyorum. Olumlu düşüncelerle başladım yine aynı devam ediyor.”*

Ö19: *”Bir değişim olduğunu düşünmüyorum. Olması gerektiği gibi öğretmen-öğrenci seviyesini korumaya çalışarak mesleğimi yapıyorum.”*

Ö24: *”Baştan itibaren aynı. Öğrencilerimle yeri gelince öğretmen yeri gelince arkadaş oluyorum. Aramızda bağlar böylelikle daha kuvvetli oluyor.”*

Mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı yaklaşımlarında değişim olmadığını belirten öğretmenler, bu durumu olumlu bir şekilde görmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını arttırabileceği ve mesleki tükenmişlik hissi yaşamalarını engelleyebileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 14 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde 19 katılımcının mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı yaklaşımlarında değişim olduğunu belirtirken, 5 öğretmen değişim olmadığını belirtmektedir. Öğrencilere karşı yaklaşımlarında değişim olduğunu belirten 10 öğretmenin mesleğe başladıklarında heyecanlı, naif, müsamahakâr, yumuşak huylu, idealist, ilgili ve arkadaş gibi yaklaşımlar sergiledikleri, ancak daha sonraki süreçte tavizsiz, sert, katı, otoriter, disiplinli ve ilgisiz yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sert ve otoriter yaklaşımlar sergilemeye başlamalarında, öğrencilerin istenmedik davranışları, dersi basite almaları ve öğretmeni suistimal etmeleri sebep olmaktadır. Öğrencilerin bu olumsuz durumları karşısında öğretmenlerin itibarlarını koruyabilmek ve ders yönetimlerini sağlayabilmek için de yaklaşımlarında değişim yaşamaktadırlar. Ayrıca diğer meslektaşların öğrencilere karşı otoriter davranmaları, yaklaşımlarda değişim yaşanmasının başka bir sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere karşı yaklaşımlarında değişim olduğunu belirten 9 öğretmenin mesleğe başladıklarında resmi, sert, katı, otoriter, öğretmen merkezli ve iletişimi eksik yaklaşımlar sergiledikleri, ancak daha sonraki süreçte anlayışlı, ılımlı, iletişim kurabilen, öğrenci merkezli ve öğrencileri anlamaya çalışan yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilere karşı yaklaşımlarında değişim olmadığını belirten 5 öğretmenin bu durumu olumlu yorumladıkları görülmektedir. DKAB öğretmenlerinden yarısına yakınının mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı daha katı, sert ve tavizsiz yaklaşımlar sergilemeye başladıkları görülmektedir. Arslan'ın (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları üzerine yaptığı araştırmasında 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgili ve anlayışlı yaklaşımlar sergiledikleri, 6-10 yıl arası

kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise öğrencilere karşı umursamaz, agresif ve katı yaklaşımlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlardaki öğrencilere karşı olumsuz yaklaşımların sebebinin öğrencilerin olumsuz davranışlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Arslan, 2020, ss. 46-47). Çalışmadaki bu sonuç meslekte çalışılan süre arttıkça bazı öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımlarının olumsuz olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Arslan'ın bu konudaki elde ettiği sonuçlar ile araştırmamızda elde edilen bazı sonuçlar arasında benzerlik görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımlarındaki bu olumsuz değişimlerin mesleki tükenmişlik yaşadıklarının bir göstergesi olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerdeki bu olumsuz değişimlere sebep olması açısından öğrenci yaklaşımlarının mesleki tükenmişlik yaşanmasında etkili bir faktör olabileceği değerlendirilmektedir.

3.2.6. Çalışma Arkadaşlarının DKAB Öğretmenlerine Karşı Yaklaşımları

Çalışma arkadaşlarının DKAB öğretmenlerine karşı sergiledikleri yaklaşımları ortaya koyabilmek için “*Çalışma arkadaşlarınızın size ve branşınıza karşı tutumları hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Çalışma Arkadaşlarının Yaklaşımlarına İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Çalışma Arkadaşlarının Yaklaşımları	Olumsuz Yaklaşımlar	17
	Olumlu Yaklaşımlar	12

Tablo 15 incelendiğinde DKAB öğretmenleri çalışma arkadaşlarının kendilerine karşı “*olumlu ve olumsuz yaklaşımlar*” sergilediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö2, Ö4, Ö9, Ö18 ve Ö19 çalışma arkadaşlarının yaklaşımlarına ilişkin hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö23 çalışma arkadaşlarının kendilerine karşı olumsuz yaklaşımlar

sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Çalışma arkadaşları iyi olabileceği gibi kötü de olabiliyor. Çünkü araya çıkar ilişkisi giriyor. Öğretmenler arasında büyük küçük ayrımı yapılıyor. Çok mantıksız bir olay maalesef. Yani ben büyüğüm sen küçüksün muhabbetine girip üstünlük arayışına girmenin gerek olmadığını düşünüyorum. Ayrıca branşımızı genel olarak ders olarak görmeyen ve yaptığımız sınavların çok basit olması gerektiğini söyleyip işimize karışan insanlarla muhatap oluyoruz.”

Ö4: “... Ama bazıları da reddedici tavır sergileyerek kabul etmiyor. Din eğitimi okulda olmasını kabul etmeyen insanlar da var. ... Genelde diğer öğretmenlerin yaklaşımı olumlu ama bazı arkadaşlar biraz da işi siyasete döktükleri için her DKAB ders öğretmenini bir yere yamandırmak işte iktidar yandaşı olarak görmek gayretine giriyorlar. Sanki bütün Müslümanlar iktidar yanlısı ama iktidar yanlısı olmayan herkes diğer dinlerdenmiş gibi bir algı oluşturuyorlar.”

Ö5: “Fetvacıyım ben onlar için. Yani birçok alanda, konuda sohbet ediyoruz ama daha çok dinle alakalı akıllarına takılan şeyleri soruyorlar bana. Bunun karşılığında hüküm, fetva vermemi bekliyorlar. Ya da işte cevap verirken keskin bir ifadeyle değil de daha yumuşatarak anlatmamı istiyorlar. Çalışma arkadaşlarımdan benden beklentisi o. ... Branşımızı siyasi olarak bağdaştırabiliyorlar. Özellikle başörtüsünü bağdaştırıyorlar. Yani başörtüne bakarak senin siyasi görüşünün ne olabileceğine karar veriyor ve hüküm veriyorlar. Kaldı ki ben hiçbir yerde siyasi görüşümü dile dökmem bana gizlidir bendedir başkasının bilmesine gerek yok. ... Kaldı ki bir insanı siyasi görüşüyle yargılayamazsın. Karakteriyle bağdaştıramazsın. Sırf din kültürü öğretmeni olduğu için sen onu böyle zan altında bırakamazsın.”

Ö7: “Genel olaraktan diğer branş öğretmenleri din kültürü branşına birazcık alaycı bakış açısıyla bakıyorlar gibime geliyor. Din kültürü dendiği zaman böyle ilginç ilginç sorular soruyorlar. Gerçekten böyle bazı TV programlarında sorulan sorular gibi oluyor. Mesela öğretmenlerle muhabbet etmek için bazen bir yerde toplandığımız zaman işte sakız çiğnemek orucu bozar mı gibi özellikle de akıllarına herhalde böyle şeyler geliyor. Genel olarak kendini ifade etmen kendini onlara alıştırmaman birazcık zaman alıyor. Ondan sonra biraz normalleşmeye başlıyorlar.”

Ö10: “Din kültürü öğretmeni hata yapamaz anlayışındalar. Dine karşı olan insanların olumsuz yaklaşımlar sergilediğini de gözlemledim.”

Ö13: “Nadir de olsa alanımdan dolayı saygı duymayan ve bilmediği halde din konusun atıp tutan bizle tartışan çalışma arkadaşlarımız var.”

Ö18: “... Ancak branşıma karşı bazı çalışma arkadaşlarım tarafından yaklaşım olarak bazı olumsuz tutumlar yaşadım. Mesela öğrenciye normal sınav yaptığımız zaman bile bu dersten bu kadar zorlamayın kitaptaki ölçmeden sorun geçsinler gibi yaklaşımlar gördüm. Tabi bu bazı öğretmen arkadaşlar tarafından branşımın önemsenmediği sonucunu ortaya koyuyor. Birde branşımızdan siyasal kimliğimizi yorumlayan ve bazı önyargılı düşünceler ortaya koyan çalışma arkadaşlarımız da oluyor. Bu durum tabi ki onlar açısından üzücü çünkü şahsen umursamıyorum.”

Ö19: “Bazı öğretmenler bizim branşı çok önemli görmüyorlar. Halbuki LGS de bizim branştan da 10 soru çıkıyor. Çoğu öğretmen branşımız için olmasa da olur mantığındalar. ...”

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö8, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö23 çalışma arkadaşlarından DKAB dersini basit ve gereksiz görenlerin olduğunu belirtmektedirler. Ö2 genel olarak çalışma arkadaşlarının branşını ders olarak görmediklerini belirtmektedir. Ö2, Ö8 ve Ö18 yaptıkları sınavlara diğer meslektaşlarından müdahale edilmek istendiğini, Ö19 DKAB dersinin olmaması gerektiğini düşünen meslektaşlarının bulunduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerinden Ö4, Ö5 ve Ö18 branşlarından kaynaklı çalışma arkadaşlarının kendilerine siyasi yakıştırmalar yaptıklarını ve önyargılı yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Ö5 branşının yanında inancı gereği başörtülü olmasından kaynaklı çalışma arkadaşlarının siyasi yakıştırmalar yaptıklarını ve DKAB öğretmenlerinin zan altında bırakıldığını belirtmektedir. Siyasi bir yakıştırmadan kaynaklı olmasa da diğer meslektaşlarının önyargılı yaklaşımlar sergilediklerini Ö11 şu şekilde ifade etmektedir: “... Branşa önyargı olduğu için branşımdan kaynaklı olumsuz tutumlar yaşıyorum. ...” Öğretmenlerden Ö13 branşından kaynaklı kendisine saygı duymayan meslektaşlarının olduğunu ve kendisiyle din konusunda tartışmaya girdiklerini belirtmektedir. Ö7 meslektaşlarının branşından kaynaklı dini konularda esprili sorular yöneltilip alaycı bir yaklaşım sergilediklerini belirtmektedir. Ö9 ve Ö10 branşlarından kaynaklı kendilerinin her şeyi bilmeleri gerektiğini ve hiç hata yapmamaları gerektiğini düşünen meslektaşlarının olduğunu belirtmektedir. Ö10 ayrıca dini tutumları farklı olan meslektaşlarının kendilerine

olumsuz yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedir. Ö5 daha önce “Toplum nezdinde DKAB öğretmenleri” alt temasında ele alınan ve öğretmenlerde baskı oluşturan fetva beklentisi gibi sorumluluk alanı dışındaki toplumsal yaklaşımların, çalışma arkadaşları tarafından da sergilediğini belirtmektedir. DKAB öğretmenlerinin branşlarından kaynaklı siyasi yakıştırmalara, ön yargılı tutumlara, sorumluluk alanları dışında beklentilere, saygı görmemelerine ve hata yapmamaları gerektiği düşüncelerine maruz kalmaları çalışma arkadaşlarının olumsuz yaklaşımlarını oluşturmaktadır. Çalışma arkadaşlarının bu yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir. Bayrakdar (2014) tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarından bekledikleri sosyal desteği alamamalarından kaynaklı mesleki tükenmişlik hissettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada diğer branşlardan öğretmenler tarafından DKAB dersinin önemsiz görülmesi, DKAB öğretmenlerinin hor görülmeleri ve dışlanmaları gibi sonuçlara ulaşılmıştır. (Bayrakdar, 2014, ss. 279-281).

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22 ve Ö24 çalışma arkadaşlarının olumlu yaklaşım sergilediğini belirtmektedir. Ö2, Ö4, Ö9, Ö18 ve Ö19 çalışma arkadaşlarının olumlu yaklaşımlarına değinirken olumsuz yaklaşımlarını da belirtmektedirler. Çalışma arkadaşlarının olumlu yaklaşım sergilediğini belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Çalışma arkadaşlarımızla aramızda kurduğumuz etkileşim bir öğretmen olarak iyi bir düzeyde ve samimiyette. Bunun öğrencilere de örnek olacağını düşünüyorum.”*

Ö4: *“Saygı duyan ve dini konularda samimi sorular sorup sizi branşınızda kaynak olarak görüyorlar. Bu çok önemli. ...”*

Ö12: *“Çalışma arkadaşlarımın bana karşı saygılı davranması benim de onlara karşı saygılı davranmamı sağlıyor. Branşımdan dolayı da ayrıca saygılı tutumla davranmalarını sağlıyor.”*

Ö20: *“Bugüne kadar çok önemli bir sorunla karşılaşmadım meslektaşlarımla aramda herhangi bir problem oluşmadı hatta bazen bilgi kapısı olarak görülmesi konular hakkında konuşulması güzel.”*

Ö22: *“Çalışma arkadaşlarım bana ve branşıma karşı olumsuz bir tutum sergilememektedir. Bu durumdan dolayı çalıştığım ortamı sevmekteyim.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö4, 17, Ö20 ve Ö24 meslektaşlarının branşlarından kaynaklı dini konularda kendilerini bilgi kaynağı olarak gördüklerini ve öğrenmek amacıyla samimi yaklaşımlar ile sorular sorduklarını belirtmektedirler. Ö20 bilgi kaynağı olarak görülmenin güzel bir şey olduğunu, Ö4 bilgi kaynağı olarak görülmelerinden kaynaklı meslektaşlarının kendilerine saygı duyduklarını belirtmektedir. Benzer bir görüş olarak Ö12 de meslektaşlarının branşlarından kaynaklı kendisine saygı duyulduğunu belirtmektedir. Ö22 hem kişisel hem branşı açısından meslektaşlarının kendisine olumsuz yaklaşımlar sergilememelerinin, kurumunu sevmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Ö3 meslektaşlar arasında sağlanabilen olumlu iletişimin öğrencilere de örnek olabileceğini düşünmektedir. Meslektaşları tarafından olumlu yaklaşımlar sergilendiği zaman DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının ve kurum bağlılıklarının olumlu etkilenebileceği düşünülmektedir. DKAB öğretmenlerini olumlu etkileyebilmesi açısından çalışma arkadaşlarının olumlu yaklaşımlarının mesleki tükenmişlik yaşanmasını engelleyeceği değerlendirilmektedir.

Tablo 15 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde çalışma arkadaşlarının kendilerine karşı olumlu ve olumsuz yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Ancak çalışma arkadaşları tarafından olumsuz yaklaşımların sergilenmesi düşüncesi daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışma arkadaşları DKAB öğretmenlerine karşı genel olarak branşlarından kaynaklı olumsuz yaklaşımlar sergilemektedirler. Çalışma arkadaşları tarafından olumsuz yaklaşımlar sergilenmesi DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını ve bağlılıklarını azaltmaktadır. Çalışma arkadaşlarının yaklaşımlarının yansımaları göz önünde bulundurulduğunda DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamalarında etkili bir faktör olabileceği değerlendirilmektedir.

3.2.7. Velilerin DKAB Öğretmenlerine Yaklaşımları

Öğretmenleri olumlu ve olumsuz etkileyebilen veli yaklaşımlarının neler olduğunu ortaya koyabilmek için “*Veli tutumlarının öğretmen psikolojisine etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

Tablo 16. Veli Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	F
----------	-----	---

	İlgisiz Veli	7
	Aşırı Korumacı Veli	6
Veli Yaklaşımları	Saygısız Veli	5
	Çok Fazla Beklentide Bulunan Veli	3
	Olumlu Bir Yaklaşım Sergileyen Veli	8

Tablo 16 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinden bazıları “*velilerin ilgisiz, aşırı korumacı, saygısız ve öğretmenlerden çok fazla beklentide bulunma*” gibi olumsuz yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler ise velilerin olumlu yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö7, Ö13, Ö18 ve Ö21 velilerin hem olumlu hem olumsuz yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler.

DKAB Öğretmenlerinden Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö22, Ö23 ve Ö24 velilerin ilgisiz tutum sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “*Velilerimizin öğrenciler üzerinde yetersiz ve ilgisiz kaldıklarını görüyorum. Buda beni ve diğer meslektaşlarımı olumsuz etkiliyor.*”

Ö18: “*... Ayrıca öğrencisinin durumunu sürekli sormaya gelen veli öğretmeninde eğitim sürecini kolaylaştırmaktadır. Ancak genel olarak velilerimizin çok ilgisiz olduğunu söyleyebilirim ve bu durum bütün sorumluluğu bizim yüklenmemize neden olduğundan bizi yoruyor ve motivasyonumuzu düşürüyor. ...*”

Ö24: “*Velilerimiz çok fazla öğrencilerin durumu merak etmiyorlar onlara ulaşamıyoruz ulaşırsak idare edin yapar olur genç onlar diyerek onların olumsuz davranışlarını pekiştiriyorlar.*”

DKAB öğretmenlerinden Ö12, Ö18, Ö22 ve Ö23 öğrencilerinin eğitim ve öğretim sürecine ilgisiz veli yaklaşımlarının kendilerini olumsuz etkilediğini ve meslek motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmektedirler. Ö24 öğrencilerinin olumsuz davranışlarına karşı velilerin ilgisiz kaldıklarını ve bu durumun öğrencilerin davranış gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Velilerin ilgisiz yaklaşımları öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB Öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö18 velilerin aşırı korumacı tutum sergilediğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: *“Çok etkiliyor. Hani görüşmenin ilk bölümünde sormuştunuz ya mesleği bırakmayı düşündünüz mü diye. Ben de öğrenci bazında düşünüldüğünde kesinlikle bırakmayı düşünmüyorum demiştim. Ama işin içerisine veliler girdiğinde iş değişiyor. Yani velilerin öğretmene karşı tutumları öğretmenin motivasyonunu çok etkiliyor. Şahit olduklarım da var. Veli öğrencinin probleminin çözülmesini değil de öğrencinin yegane korunması gerektiği anlayışı varsa velide işte o zaman çok büyük problem yaşıyorsunuz. Yani benim çocuğum yapmaz, benim çocuğum etmez, benim çocuğum en iyisi mantığıyla düşündüğünde veli işte o zaman o öğretmen için gerçekten meslek yapılamaz hale gelebiliyor.”*

Ö5: *“Veli tutumları öğretmen psikolojisini büyük oranda etkiliyor. ... Çünkü seni takdir ettiğinde ya da seni övdüğünde bu senin için bir motivasyon oluyor. Ama işte evladındaki eksikliği ya da problemi göz ardı edip onun eksikliğini senin üzerinden gidermeye çalıştığında bu çok büyük bir sorun haline dönüşüyor. Veli şunu yapmıyor benim çocuğumun kapasitesi bu, bu kadar alabiliyor demiyor. ... Veli hocam sen öğretemiyorsun diyor. ... Dolayısıyla velinin öğretmen üzerindeki etkisi çok büyük oluyor. Veliyle birebir iletişim kurmuyor olsak sadece kurum ya da idare iletişim halinde olsa öğretmeni bu kadar etkilemez. Ama idareciler ve kurum öğretmenle veliyi baş başa bıraktığında işler değişiyor. Yani evet farklı bir boyuta geçiyor.”*

Ö7: *“... Kimi veli de mesela çocuğunu her şey pahasına savunuyor. Çocuk camı kırmıştır ortalığı ateşe vermiştir dersin akışını bozuyordur. Ama veli geliyor bu çocuktur her şeyi yapar. benim çocuğuma herhangi bir şekilde kızmayın bir şey demeyin aman incitmeyin tarzında velilerde var. Şikayet de ediyor ve uğraşılıyor. Yani meslekten soğutabilecek türden veliler de var. Ama tersi de var yani sorun çözmeye odaklı veli de var.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö18 velilerin aşırı korumacı yaklaşımlarının kendilerini olumsuz etkilediğini ve mesleki motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmektedirler. Ö7 velilerin aşırı korumacı yaklaşımlarının öğretmenlik mesleğinden soğumasına sebep olabileceğini belirtmektedir. Ö4 ise velilerin bu yaklaşımlarının öğretmenlik mesleğini yapılmaz hale getirdiğini ve mesleği bırakmayı düşündürecek bir

konu olduğunu belirtmektedir. Velilerin aşırı korumacı yaklaşımlarının öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünen Ö18'in bu konudaki görüşü şu şekildedir: “... Ayrıca çocuğunun yanlışlarını savunuyorsa bu durum öğretmeni mutsuz ettiği gibi öğrencinin de gelişimini olumsuz etkilemektedir.” Öğretmenlerden Ö5 akademik başarısızlık konusunda velilerin öğrencilerinin eksikliklerini görmeyip korumacı bir tutum sergilediklerini ve başarısızlık durumunda öğretmenleri hedefe koyduklarını belirtmektedir. Velilerin aşırı korumacı yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB Öğretmenlerinden Ö6, Ö8, Ö10, Ö16 ve Ö20 velilerin saygısız yaklaşımlar sergilediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö6: “Veliyle alakalı çok fazla şey söyleyebilirim. Çünkü bizdeki üç basamaklı masada yani öğretmen-öğrenci-veli üç ayaklı bir masada çok önemli bir ayak. ... Sürekli öğretmen arkadaşlarla tartışan ve öğretmenin vermiş olduğu kararlar ile kanaat notlarını beğenmeyen kendi istediği gibi sorular sormasını isteyen veliler bizzat gördüm. Tabi bu öğretmenler için çok ciddi psikolojik olumsuz bir etki oluşturuyor. Yani insanlar için ciddi bir motivasyon eksikliği oluşturuyor. Verilen notların sorgulanması hatta bazen yeri geliyor çizgi aşılarak öğretmenin öğretmenliği dahi sorgulanıyor. Çocuklarla iletişimi sorgulanıyor. Genel olarak veli öğretmen arasında velinin çizgiyi aşmıyorlar ama aşan veli bir kişi de olsa insanın canını sıkabiliyor ve günlerce motivasyonunu düşürebiliyor. Böyle şeyler tabi bizim mesleğimizin doğasında var. Böyle şeylerle karşılaşıyoruz ama bir öğretmen bunu da deneyimle atlatabileceğini düşünüyorum. Çünkü böyle şeylerle karşılaşacak sürekli bence.”

DKAB öğretmenlerinden Ö6 velilerin eğitim ve öğretim süreci açısından önemli olduklarını ancak öğretmenlere müdahil olmak isteyen, eğitim kapsamında yapılanları sorgulayan ve saygı çizgisini aşan velilerin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Benzer bir görüş ortaya koyan Ö8 ise velilerin ders notlarını saygısızca sorguladıklarını belirtmektedir. Ö10 velilerin saygı çizgisini aşan yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü ve mesleklerinden soğumalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Ö16 velilerin öğretmenlere karşı kaba davranışlar sergilediklerini ve bu durumun öğretmenleri psikolojik

olarak olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Velilerin öğretmenlere karşı saygısız yaklaşımlarından kaynaklı öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının olumsuz etkilenebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşayabilecekleri değerlendirilmektedir.

DKAB Öğretmenlerinden Ö2, Ö19 ve Ö21 çok fazla beklentide bulunan veli yaklaşımlarının olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö19: *“Mesela sınıf öğretmeni olduğum öğrencilerin velileri yeme içme durumlarına kadar takip etmemi bekliyor. Evet öğrencilerimin sorumluluğu var ama bu kadar çok özel şeylerini takip etmek mümkün değil. Bu durum beni yıpratıyor.”*

Ö21: *“Veliler öğrencilerin dini eğitim almaları düşüncesinde olanlar bu konuda bizden çok fazla şey isteyebiliyorlar. ...”*

DKAB öğretmenlerinden Ö19 öğrencilerin yeme ve içme gibi çok özel ihtiyaçlarının dahi takip edilmesinin kendilerinden beklediğini ve bu durumun kendisini yıpratıldığını belirtmektedir. Ö2 ve Ö21 branşlarından kaynaklı öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda kendilerinden çok fazla beklentilerde bulunulduğunu belirtmektedirler. Velilerin bu beklentilerinin DKAB öğretmenlerinin üzerinde baskı oluşturabileceği düşünülmektedir. Ö2 öğrencide ahlaken olumlu değişim olmadığında velilerin kendisini suçladığını belirtmektedir. Öğrencilere doğru rehber olup gelişim sağlamalarına yardımcı olabilmek öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Ancak Ö2'nin belirttiği üzere eğitimin ailede başladığı da unutulmamalıdır. Velilerin ahlaki ve dini konularda öğrencilerinin gelişim sağlayabilmelerinde sadece DKAB öğretmenlerini sorumlu tutmaları, kendi üzerlerindeki sorumlulukları yok saymalarına sebep olmaktadır. Bu durumun öğrencilerin gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olabileceği değerlendirilmektedir. Ö2 ve Ö21'in bu konudaki görüşleri, *“toplum nezdinde DKAB öğretmenleri”* alt temasında ele alınan DKAB öğretmenlerinin *“öğrenci davranışlarını ahlaki olarak düzeltmeli”* şeklindeki bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerden sorumluluk alanı dışındaki veli beklentilerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB Öğretmenlerinden Ö1, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18 ve Ö21 olumlu yaklaşımlar sergileyen velilerin bulunduğunu belirtmektedirler. DKAB öğretmenlerinden Ö7, Ö13, Ö18 ve Ö21 hem olumlu hem olumsuz veli yaklaşımlarının olduğunu

belirtmektedirler. Olumlu yaklaşımlar sergileyen velilerin olduğunu belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Ben hiç bana karşı gelip olumsuz bir yaklaşım tarzı benimseyen bir veliyle karşılaşmadım. Veli geliyor çocuğunun durumunu soruyor. Ben güzel bir şekilde ne açıklama yapmam gerekiyorsa yapıyorum. Hani kibar bir şekilde karşılayıp gidiyor. O yüzden bu tabi bana iyi yansıyor. ... Saygısızlık yapan olmadı bana. ... Ancak çocuğu bana saygısızlık yapsa veli de gelse çocuğu desteklese o da aynı tavrı takınsa ben çok üzülürdüm büyük ihtimalle ve olumsuz yansırıdı.”

Ö7: “ Veli tutumu disiplin sağlayabilme bakımından önemli. Mesela öğrenciyle alakalı negatif bir durum yaşadığın zaman veliye ulaşp da bunu veli çözebiliyorsa öğrencisiyle iyi oluyor. ...”

Ö11: “Veli öğretmene kişilik ve mesleki anlamda saygı duyduğunda mesleğimi daha çok önemsiyorum. Çalıştığım kurumda velilerin çoğu eğitimci olduğu için tutumları olumlu ve beni olumlu etkiliyor.”

Ö17: “Veli öğretmenin yanında olduğunda eğitim-öğretim daha da kolay hale geliyor. Velinin öğretmene desteği olmalı, öğretmenle çatışmamalı.”

Ö18: “Veli tutumları öğretmen üzerinde son derece etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü olumlu tutumlar sergileniyorsa öğretmende mutlu oluyor. Ayrıca öğrencisinin durumunu sürekli sormaya gelen veli öğretmeninde eğitim sürecini kolaylaştırmaktadır. ...”

DKAB öğretmenlerinden Ö7 disiplinin sağlanabilmesi açısından çözüm odaklı veli yaklaşımlarının önemli olduğunu; Ö17 ve Ö18 ilgili ve destekleyici velilerin eğitim ve öğretim sürecini kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Ö1 eğitim ve öğretim kapsamında uyguladıklarına karşı velilerin saygı duyduklarını ve bu durumun kendisini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Benzer bir görüş ortaya koyan Ö11 mesleğini daha çok önemsemesinde kendilerine saygı duyan velilerin bulunmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Ö18 olumlu veli yaklaşımlarının kendilerini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Olumlu veli yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkiyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarını engelleyebileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 16 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde velilerin olumlu ve olumsuz yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Ancak genel olarak olumsuz veli yaklaşımlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine ilgisiz olunması, davranış ve akademik eksikliklerine karşı aşırı korumacı davranılması, kişisel beslenme, dini ve ahlaki gelişimleri gibi konularda öğretmenlerden sorumluluklarının üzerinde beklentilerde bulunulması ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim kapsamındaki yaptıklarına müdahil olunmaya çalışılması gibi durumlar velilerin olumsuz yaklaşımlarını oluşturmaktadır. Bu olumsuz veli yaklaşımları, öğretmenlerin olumsuz etkilenmesine ve mesleki motivasyonlarının düşürmesine sebep olmaktadır. Ayrıca ilgisiz ve aşırı korumacı veli yaklaşımları, öğrencilerin akademik ve davranış gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin akademik ve davranış eksikliklerini kabullenmeyen aşırı korumacı veli yaklaşımları, öğretmenlerin meslekten soğumalarına ve mesleklerini bırakmayı düşünmelerine sebep olabilmektedir. Benzer bir şekilde saygısız veli yaklaşımları da öğretmenlerin mesleklerinden soğumalarına sebep olabilmektedir. İlgili, saygılı ve çözüm odaklı olunması velilerin olumlu yaklaşımlarını oluşturmaktadır. Bu olumlu veli yaklaşımları, öğretmenlerin mesleklerini önemsemelerine ve mesleki motivasyonlarının olumlu etkilenmesine katkı sağlamaktadır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada velilerin yaklaşımları konusunda “öğretmenin profesyonelliğini kabul etmeme, öğretmenin işine karışılması, aşırı koruyucu ebeveyn ve öğretmene güvenmeme” gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada tespit edilen bu veli yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına sebep olabileceği vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2020, ss. 121-123). Şenaras ve Çetin (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, velilerin ders notları, ödevler, sınıf içi yönetim ve disiplin gibi konularda öğretmenlere müdahale etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada velilerin bu konulardaki baskılarının öğretmenler üzerinde gerginlik, bunalım ve okula gelmede isteksizlik yaşayabilme gibi psikolojik ve duygusal etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir (Şenaras & Çetin, 2018, ss. 173-174). Bu iki çalışmada veli yaklaşımları ve etkileri konusunda elde edilen bulgular ile çalışmamızda ulaşılan bazı sonuçlar benzerlik göstermektedir. Etkileri göz önünde bulundurulduğunda velilerin olumlu ve olumsuz yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları konusunda önemli olduğu değerlendirilmektedir.

3.2.8. Meslek Hayatında Özgür Hareket Edebilme Durumu

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim açısından meslek hayatlarında özgür hareket edip edemediklerini ortaya koyabilmek için “*Mesleğinizi icra ederken (ders anlatırken, okul içinde, düşüncelerinizi ifade ederken) özgür hareket edebiliyor musunuz? Özgür hareket edemiyorsanız nedenini açıklar mısınız?*” şeklindeki bir soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo17’de verilmiştir.

Tablo 17. Mesleği Hayatında Özgür Hareket Edebilme Durumuna İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Meslek Hayatında Özgür Hareket Etme Durumu	Özgür Hareket Edebiliyorum	12
	Özgür Hareket Edemiyorum	14

Tablo 17 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında “*özgür hareket edebildikleri ve özgür hareket edemedikleri*” şeklinde iki farklı görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerinden Ö7 ve Ö18 bu iki durum hakkında da görüş belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö24 meslek hayatlarında özgür hareket edebildiklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “*Mesleğimi icra ederken ders materyalleri ve okul içerisinde koşulları özgürce kullanılabiliyorum ve herhangi bir sıkıntı yaşamadım.*”

Ö6: “*Bu işi sevmemde ve yapmamdaki en şey yönlerinden birisi de budur. ... İstedğim projeyi dile getirebiliyorum. Yani bizim branşımızla alakalı yapmak istediğim şeyleri yapabiliyorum.*”

Öğretmenlerin meslek hayatlarında özgür hareket edebilmeleri, çalışma ortamlarında kontrol sağlayabilmelerini ve kendilerini yetkin hissedebilmelerini beraberinde getirecektir. Ayrıca bu durumun çalışma ortamlarında yaratıcılık ve üretkenliği arttırabileceği değerlendirilmektedir. Meslek hayatlarında özgür hareket edebilmeleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumlu etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına engel olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22 ve Ö23 meslek hayatlarında özgür hareket edemediklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *“Hayır düşünmüyorum. Ders din kültürü olduğu için bazı velilerin görüşleri farklı. Bu dersin olmasını istemeyenler var. Veli böyle olunca öğrenciyle sıkıntı yaşıyoruz. Konu müdüre gidiyor. Haksız olmadığımız halde daha dikkatli olmamız gerektiği söyleniyor. Bir şeyler anlatmaya, öğretmeye çekinir olduk.”*

Ö4: *“Çok özgür hareket edebildiğimi düşünmüyorum. Buda meslek icabı. Ya da karşıdaki kitleyi iyi analiz etmek amacıyla olduğum için aslında böyle. Özellikle bizim branşımızda söylediğimiz bir söz farklı anlaşılabilir ve farklı yerlere çekilebiliyor. Bu bağlamda söyleyeceğimizi ince eleyip sık dokuyarak söylemeye çalışıyorum. Bu anlamda tabi ki özgür hissetmiyorum.”*

Ö5: *“Olabilirdiğince düşüncelerimi dile getirmeye çalışıyorum. Ama mesleğimden kaynaklı her düşündüğümü rahatça söylemek pek mümkün olmuyor. Çünkü verilecek tepkiler çok çok farklı boyutlarda olabiliyor. Mesela bir selamün aleyküm demek bile bir kesim için problem oluşturabiliyor. Yani hani derse girdiğinde selam veriyor olmak bile problem oluşturduğundan ötürü sende temkinli davranmayı öğreniyorsun. ... Bu anlamda özel okul olduğundan kaynaklı bu tür durumlara kapalılar. ... Bir başka boyutu da sınıf dışı etkinliklerde özgür hareket edemiyorum. Mesela beşinci sınıflarda cami ünitesi var. okulun hemen dibinde cami var. Çocuğu camiye götürsen çocuk orada mihrap, minber, avludaki şadırvanı görse yani bizzat yaşayarak öğrense çok daha büyük verim alırsın. Ama sen böyle bir yaklaşımda bulunduğunda hocam simülasyonu var akıllı tahtadan aç çocuk onu öyle görsün geziye ne gerek var diyorlar. Ama bir matematik öğretmeni matematik köyüne götürmek istediğinde koşarak götürüyorlar. ... Branş Din kültürü olunca gezi noktasında kısıtlamalar yaşıyoruz.*

Ö18: *“... Ders dışı durumlarda genellikle özgür hareket edebilsem de bazen edemeyebiliyorum. Çünkü idarenin mantığına yatmayan bir durum olduğundan senin fikrinin bir önemi kalmıyor.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö5, Ö9 ve Ö20 veli yaklaşımlarından kaynaklı mesleklerini icra ederken özgür hareket edemediklerini belirtmektedirler. Ö2, Ö5 ve Ö9 velilerin din olgusu ve DKAB dersine karşı olumsuz tutumlarından kaynaklı müfredat dahilinde ders içi işledikleri konulara ve söyledikleri şeylere dahi olumsuz yaklaşımlar

sergilediğini belirtmektedirler. Bu durum öğretmenlerin üzerlerinde baskı oluşmasına ve mesleki verimsizliğe sebep olabilecektir. Ö1, Ö2, Ö5, Ö15, Ö18 ve Ö20 okul yöneticilerinin yaklaşımlarından kaynaklı mesleklerini icra ederken özgür hareket edemediklerini belirtmektedirler. Ö2 ders kapsamında öğrenciyle yaşadıkları sorunlardan kaynaklı haksız bir şekilde okul idaresi tarafından uyarıldığını; Ö1 ise derste yanlış anlaşılacak bir durumun yaşanmasından kaynaklı okul yönetimi tarafından uyarılma tedirginliği yaşadığını belirtmektedir. Ö5 okul yöneticilerinin velilerden çekinmelerinden ve branşlar arası ayırım yapmalarından kaynaklı müfredat kapsamında yapmak istediği gezi vb. etkinliklere izin verilmediğini belirtmektedir. Ö15 ve Ö18 branş ve ders dışı konulardaki fikirlerinin okul idareleri tarafından önemsenmediğini belirtmektedirler. Ö18 ayrıca bazı yöneticilerin müfredat olarak ders işleme sürecine müdahale etmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Yöneticilerin bu yaklaşımları, öğretmenler üzerinde baskı oluşmasına ve mesleki verimsizliğe sebep olabilecektir. Ö4 ve Ö23 derste ifade ettikleri bazı hususların çarpıtılmasından kaynaklı mesleklerini icra ederken özgür hareket edemediklerini belirtmektedirler. Ö4 bu durumun branşlarına karşı yaklaşımlardan kaynaklığını düşünmektedir. Ö21 branşlarından kaynaklı kendilerinin bir kalıba yerleştirilmesinden ve kendilerine önyargılı yaklaşımlar sergilenmesinden kaynaklı mesleğini icra ederken özgür hareket edemediğini belirtmektedir. Ö10 ve Ö22 çeşitli dini anlayışlara sahip öğrencilere hitap ettiklerinden kaynaklı mesleklerini icra ederken özgür hareket edemediklerini belirtmektedirler. DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında özgür hareket edememeleri, öğretmenler ile kurum arasında kontrol uyumsuzluğu oluşturabilecektir. Kontrol uyumsuzluğunun oluşması öğretmenlerin kişisel başarıda düşme hissi boyutunda mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir (Maslach vd., 2001, s. 414; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 100).

Tablo 17 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin meslek hayatlarında özgür hareket edebildikleri ve özgür hareket edemediklerine ilişkin görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu iki duruma ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğu ancak özgür hareket edilemediği görüşünün biraz daha fazla olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında özgür hareket edememelerinde; branştan kaynaklı velilerin ve okul yöneticilerinin yaklaşımlarının, ders kapsamında ifade edilenlerin çarpıtılabilmesinin ve çeşitli kültür yapılarına sahip insanlarla muhatap olunabilmesi gibi durumların etkili olduğu görülmektedir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada genel olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı, alınan görüşlerin uygulanmadığı,

öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren yönetsel süreçlerde etkisiz bırakıldığı gibi sonuçlara ulaşılırken, bu durumların öğretmenlerde moral düşüklüğüne sebep olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2020, ss. 92-94). Meslek hayatında özgür hareket edebilme veya edememe durumlarının öğretmenler üzerinde oluşturduğu etkiler düşünüldüğünde mesleki motivasyonun düşmesine ve mesleki tükenmişlik yaşanmasına etki edebileceği değerlendirilmektedir.

3.2.9. Meslek Hayatında Düzenleme Yapılması İstenilen Konular

Öğretmenlerin meslek hayatlarında hangi konularda sorun yaşadıklarını ve düzenleme beklediklerini ortaya koyabilmek için “*Meslekte en çok hangi konularda düzenlemeler yapılmasını arzu edersiniz?*” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Düzenleme Yapılması Gereken Konulara İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Düzenleme Yapılması Gereken Konular	Yasal Haklar	11
	Okulların Fiziki ve Araç-Gereç Donanımları	8
	Sınıf Mevcutları	6
	Ücret	5
	Müfredat	4
	Öğretmen Atamaları	2
	Ders Süreleri	2
	Ödüllendirme	1
	BEP Öğrencileri	1
	Evrak İşleri	1
	YKS Soru Sayıları	1

Tablo 18 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin düzenleme yapılmasını bekledikleri konular; “*Yasal haklar, okulların fiziki ve araç-gereç donanımları, sınıf mevcutları, ücret,*

müfredat, öğretmen atamaları, ders süreleri, ödüllendirme, BEP öğrencileri, evrak işleri ve YKS soru sayıları” şeklinde sıralanmaktadır.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22 ve Ö23 yasal konularda düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö4: “... Öğretmeni koruyan kollayan ve kendini güvende hissettirecek yasal düzenlemeler gerçekleştirecek bir yönetim anlayışını benimsemelerini istiyorum. Öğretmen kendini güvende hissedemezse kendisindekini tam olarak veremez. Bu da yarım yamalak bir neslin yetişmesine sebep olur. Veli ne kadar güçlü olursa öğretmen karşısında eğitimde o kadar zayıf olacaktır kanaatimce. ...”

Ö5: “Devletteki öğretmenin özlük haklarından birazını özel okullarda da olmasını istiyorum. Tamamı belki tamamı sağlanmayabilir. Ama onlar için yapılan her uygulamanın en azından bir kısmını istiyorum. Devletteki öğretmen kültürel gezilerde biz müzeyi indirimli hatta ücretsiz kullanabiliyor ben kullanamıyorum neden ben de öğretmenim. Yani onlara tanınan özlük haklarının en azından bir kısmının bize öğretmenlere de sağlanması gerektiği düşünüyorum. ...”

Ö9: “Özel okul öğretmeni MEB öğretmeni gibi ayrımın yapılmamasını isterim açıkçası. Özlük haklarımızda iyileştirecek düzenlemeler isterim.”

Ö18: “... Bir başka konu da şu an kadrolu öğretmenim ancak atanırken sözleşmeli olarak atanıp üç yılın sonunda kadroya geçmiştim. Yine atamalar sözleşmeli yapılsa da meslek icra edilirken özlük hakları aynı olmalıdır. Mesela en basitinden alınan ek ders sözleşmeli öğretmenlerde düşüyor. ...”

Ö20: “Öğretmene verilen değer ve eğitim sistemindeki eksikler noktasında ciddi düzenlemeler yapılmalı okul ve öğretmen öğrenciye çekici hale getirilmesi gerekiyor.”

Ö22: “Öğretmenlerin itibarını sağlayacak maddi ve manevi haklarının yeniden düzenlenmesini ve bu düzenlemeyi öğretmenlik deneyimi yaşamış insanların görüşleri ile yapılmasını isterdim.”

DKAB öğretmenlerinden Ö4 kendilerini koruyucu hakların sağlanmasını; Ö6, Ö12, Ö17, Ö20, Ö22 ve Ö23 itibarlarını ve saygınlıklarını artırıcı düzenlemelerin yapılmasını; Ö18 ve Ö19 kamuda görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesini; Ö5 ve Ö9 özel okulda görev yapan öğretmenlerin özlük haklarının

düzenlenmesini beklediklerini belirtmektedirler. Öğretmenler, çeşitli konularda hak mahrumiyeti yaşadıklarını düşünmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19 ve Ö21 okulların fiziki ve araç-gereç donanımları konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö10: *“Okulların fiziki imkanlarının iyileştirilmesi konusunda düzenlemeler yapılabilir. Sınıfta ısınma problemi yaşayan ve üşüyen bir öğretmen ne kadar faydalı olabilir.”*

Ö15: *“Akıllı tahta sisteminin zaman zaman problemler çıkartması... Alınacak eğitimin kalitesini etkileyeceği için bu konularda düzenlemeler lazım.*

Ö18: *“... Bir de çok güzel bir uygulama olan etkileşimli tahtalar bazı okullarda yok veya bazı okulların kimi sınıflarında zamanla yıprandığı için işlevselliğini yitirmiş durumda. Özellikle ders verimi için bu konunun üstüne düşülmesi gerekiyor.”*

Ö21: *“ ... Onun dışında okuldaki imkanlar olarak mescit abdesthane bulunmaması sıkıntı bir durum. Bu tarz fiziki eksiklerin tamamlanması gerekiyor. ... ”*

DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö12, Ö16 ve Ö21 mescid ve okuma salonu gibi fiziki mekanda var olan eksikliklerin; Ö10 sınıfların ısınma problemlerinin; Ö11, Ö15 ve Ö18 etkileşimli tahta konusunda eksikliklerin veya sorunların olduğunu belirtmektedirler. Ö10 ısınma problemlerinin öğretmenleri olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ö15 ve Ö18 özellikle ders işleme sürecini etkileyebilen araç ve gereç eksikliklerinin, derslerinin verimini olumsuz etkileyeceğini düşünülmektedirler. Ö19 okulların imkanlarının eşit olması gerektiğini belirtmektedir. Okulların fiziki ve araç-gereç eksikliklerinin ve sorunlarının bulunması öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö15 ve Ö21 sınıf mevcutları konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö2: *“Genelde sınıflar çok kalabalık olduğu için azaltılmalı. Çünkü bu sınıflarda sınıf yönetimi çok problem oluşturuyor. ...”*

Ö7: “Genel olarak sınıfların kalabalık olmasından ve din kültürü dersinin kalabalık sınıflarda işlenmesinden dolayı muzdaribim. Çünkü sınıf sayısının daha az olsa din kültürü bir ders olmaktan ziyade uygulama dersine dönüştürülmesi lazım. ... Otuz beş kişilik sınıflarla çeşitli etkinlikler yapmak imkansızlaşıyor. Ders verimliliği açısından sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir. ...”

Ö15: “...sınıfların kalabalık olması alınacak eğitimin kalitesini etkileyeceği için bu konularda düzenlemeler lazım.”

Ö21: “... Bir de sınıf mevcutlarına sınır getirilmeli.”

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö15 ve Ö21 sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu belirtmektedirler. Ö4, Ö7 ve Ö15 sınıfların kalabalık olmasının ders sürecini ve verimini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ö4 bu durumdan kaynaklı sınıf yönetimi konusunda zorlandığını belirtmektedir. Bayrakdar’ın (2014) araştırmasında, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının gerginlik hissettiğini tespit etmiştir. Ayrıca bu çalışmada daha etkili eğitim için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014, ss. 151-154). Sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö5, Ö11, Ö12, Ö17 ve Ö23 ücret konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö5: “... Ayrıca maaşlarla ilgili devletin düzenleme yapması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü diğer türlü özel okullarda askeri ücretin altında çalışan öğretmenler var. Mesela ben de askeri ücretin altında kaldım askeri ücretin artmasıyla birlikte askeri ücret oldu.”

Ö23: “...ve maaş konusunda birçok mesleğin üstünde değer verilmesini arzu ederim.”

DKAB öğretmenlerinden Ö5 ve Ö11 özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aldıkları ücretlerin yetersizliğinden kaynaklı düzenlemeler yapılmasını; kamu okullarında görev yapan Ö12, Ö17 ve Ö23 ise maaşlarının iyileştirilmesini istemektedir. Emeklerinin karşılığını ücret olarak almadıklarını düşünen öğretmenlerde mesleki performans

düşüklüğü yaşanabilecektir. Emek karşısında alınan ücret durumunun mesleki motivasyonu ve mesleki tükenmişliği etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö13, Ö18, Ö21 ve Ö24 müfredat konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö21: *“En çok müfredatlara düzenleme getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle ortaokulda 5. ve 6. sınıflarda temel dini bilgilerin önemi çok büyük fakat içerikler yeterli değil. Bununla beraber birden çok derse giriyoruz ve müfredatlar genelde birbirinin aynısı oluyor. Bu konuda dersler sıkıcı olabiliyor öğrenci dikkate almıyor. ...”*

Ö24: *“DKAB müfredatı düzeltilmeli mesela benim okulunda yıllardır Peygamberimizin Hayatı seçmeli dersi okutulmuyor ve DKAB müfredatında da detaylı olmadığından Peygamber Efendimizin hayatı öğretilmiyor. Ders arasında müfredat bir kenara bırakılıp anlatılıyor o zaman da müfredat zor yetiştiriyor.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö24 DKAB ders müfredatında eksikliklerin bulunduğunu; Ö13 ve Ö18 din eğitimi derslerinin müfredatlarında tekrarların bulunduğunu; Ö21 din eğitimi alanındaki bazı derslerin müfredatlarında konu eksikliklerinin ve tekrarlarının bulunduğunu belirtmektedirler. Ö21 konu tekrarlarından kaynaklı derslerin sıkıcı olabildiğini ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin azaldığını düşünmektedir. Müfredatta konu eksikliklerinin olması, öğrencilerde öğrenme eksikliklerinin yaşanmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bayraktar'ın (2014) araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ders kitaplarının içeriğinden memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabının niteliğinden memnun olmayan öğretmenlerin memnun olanlara göre kişisel başarı boyutunda tükenmişliği daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bu konudaki bir diğer tespit ettiği durum ise ders kitabının içeriğinde düzenlemelerin yapılması gerektiği düşüncesidir (Bayrakdar, 2014, ss. 107-109). Müfredattan kaynaklı ortaya çıkan sorunların, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö2 ve Ö11 öğretmen atamaları konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu öğretmenlerden birisi kamuda ücretli olarak görev yaparken diğeri özel bir okulda görev yapmaktadır. Bu konuda öğretmenlerden Ö2'nin görüşü: *“ ... Ayrıca atmaların daha çok yapılmasını isterim.”* ve Ö11'in görüşü: *“*

Özel okulda çalıştığım için öncelikle atama sayılarının artırılmasını isterim ...” şeklindedir. Öğretmen atamalarının artırılmasının istihdamın daha çok olmasını sağlayacağı için öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi de artıracığı değerlendirilmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö7 ve Ö19 ders saatleri konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden Ö7’in görüşü: “... *Ders sayısı çok fazla geliyor bana. Eskiden 6 saat ders işlenirdi şimdi 8’e çıkardılar. Düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum. ...*” ve Ö19’un görüşü: “*Günlük 6 saatten fazla ders olmamalı, haftalık 25 saati geçmemeli diğer türlü çok yorucu oluyor. ...*” şeklindedir. Ö7 ve Ö19 günlük ders saatlerinin düşürülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ö19 aynı zamanda haftalık ders saatlerinin yorucu olduğunu ve düşürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu iki öğretmenin günlük altı saat dersin yeterli olduğunu belirtmeleri son ders saatlerine doğru verimlerinin düştüğünü göstermektedir. Ders saatlerinin fazla olması öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

Ödüllendirme konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirten DKAB öğretmenlerinden Ö8’in görüşü şu şekildedir: “*Ölçme değerlendirme problemi ciddi manada var. Sadece sınavı kast etmiyorum. Öğretmeni değerlendirme ve izlemeye bir ölçmedir. Tabi bu bilgiye sahip olmayan idareciler var. Mesela bir iki öğrenciden şikayet gelmiş diye senin diğer bütün çalışmalarını görmezden gelip siliyorlar. Yani bu açıdan hakikaten sıkıntı. Elbette bir insan dört dörtlük olamaz ama bütüncül değerlendirmek gerekiyor. Bu sefer motivasyon düşüyor. Mesela milli eğitim kapsamında akademik yayınlarım ve EBA da faaliyetlerim mevcut. Ancak bir şeyler yapmaya çalışırken bir bakıyorsun doğru dürüst bir şey yapmamış öğretmenler ödüllendiriliyor ama seni görmezden geliyor. Ödüllendirmeden kastım parasal değil bir belge vb. şeyler olarak da söylüyorum. İdareyle bundan dolayı sorunlar yaşadım. Bundan öğretmen performans ödüllendirme siteminde düzenlemeler yapılmalı.*” Ö8 öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde eksikliklerin ve haksızlıkların olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu durumun kendi motivasyonunu düşürdüğünü belirtmektedir. Bayraktar’ın araştırmasında DKAB öğretmenlerinin genelinin ödüllendirmeler konusunda haksızlık yapıldığını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada ödüllendirme ile tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunda ilişki bulunmuştur. Ödüllendirme konusunda öğretmenlerden bir kısmının düzenleme yapılması gerektiğini düşünmesi çalışmada tespit edilen

durumlardandır (Bayrakdar, 2014, ss. 305-309-344-343). Arslan'ın (2020) araştırmasında idarecilerin öğretmenlere dair performans notu değerlendirmesi yaparken öznel ve haksız davrandıklarını düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliği yüksek yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu durumdan kaynaklı motivasyonlarının ve verimlerinin düştüğünü düşündükleri tespit edilmiştir (Arslan, 2020, ss. 42-51). Ödüllendirme konusunda öğretmenlerin haksızlığa uğramalarının mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

BEP öğrencileri konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirten DKAB öğretmenlerinden Ö3'ün görüşü şu şekildedir: *“Öğretmenlik zamanlarımın özellikle ilk zamanlarında BEP öğrencileri ile iletişim kurmak onlara dersi anlayacağı şekilde anlatmak ve soru ve plan hazırlamada sorun yaşadım. Bundan dolayı sorunların önüne geçebilmek adına BEP öğrenci programlarının özel bir saatte de yapılmasını isterim.”* Ö3 sınıflarda BEP öğrencilerinin eğitim faaliyetlerini sürdürebilme konusunda sorunlar yaşadığını ve bu öğrencilerin eğitimlerinin daha iyi yapılabilmesi için özel saatlerin planlanması gerektiğini düşünmektedir.

Evrak işleri konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirten Ö4'ün görüşü şu şekildedir: *“Öğretmen üzerindeki evrak yükünü kaldırmalarını veya en aza indirmelerini isterim. ...”* Ö4 iş yükü oluşturan evrak işlerinin azaltılması ya da kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Evrak işlerinin fazla olması öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

YKS soru sayıları konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirten Ö14'ün görüşü şu şekildedir: *“Üniversite sınavlarında DKAB sorularının çoğaltılmasını ya da ayrı bir bölüm olarak sorulmasını isterim.”* Ö14 YKS'de DKAB dersine ait soru sayılarının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Soru sayılarının artmasının öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 18 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin yasal haklar, okulların fiziki ve araç-gereç donanımları, sınıf mevcutları, ücret, müfredat, öğretmen atamaları, ders saatleri, ödüllendirme, BEP öğrencileri, evrak işleri ve YKS soru sayıları gibi konularda düzenlemeler yapılmasını istedikleri görülmektedir. Düzenleme

yapılması en çok istenen durum yasal haklar konusudur. Öğretmenlerin düzenleme beklediği yasal haklar; öğretmenlerin itibarlarını ve saygınlıklarını koruyucu haklar ile sözleşmeli ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yararlanabileceği özlük hakları şeklinde sıralanmaktadır. İkinci olarak en çok düzenleme yapılması istenen durum ise mescid, okuma salonu, ısınma ve etkileşimli tahta gibi okulların fiziki ve araç-gereç donanımları konusudur. Düzenlemelerin yapılması istenilen tüm bu konular, öğretmenlerin olumsuz etkilenmelerine sebep olmalarından kaynaklı mesleki motivasyonlarını ve mesleki tükenmişlik yaşamalarını etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

3.3. Mesleki Tükenmişlik Durumuna İlişkin Görüşler

Mesleki tükenmişlik durumuna ilişkin DKAB öğretmenlerinin görüşleri “Mesleki tükenmişlik durumu” alt temasında ele alınmıştır. Bu bölümde yer alan “mesleki tükenmişlik durumunun belirtileri, mesleki tükenmişlik durumunu etkileyen sebepler, mesleki tükenmişlik ile mücadele yöntemleri, mesleki tükenmişlik durumunda verilen tepkiler ve mesleki tükenmişlik durumunda destek alma” alt temalarında mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirten 20 (%83,33) DKAB öğretmenin görüşleri ele alınmıştır. Bu bölümde yer alan “mesleki motivasyon kaynakları” alt temasında ise bütün katılımcıların görüşleri ele alınmıştır.

3.3.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik hissi yaşıyıp yaşamadıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek için “*Öğretmenlik mesleğini icra ettiğiniz süre zarfında kendinizi tükenmiş hissettiğiniz oldu mu?*” şeklindeki bir soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşlerine Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları

Alt Tema	Kod	F
	Mesleki Tükenmişlik Hissettim	17
Mesleki Tükenmişlik Durumu	Mesleki Tükenmişlik Hissettim Ama Şu An Bu His Yok	3
	Mesleki Tükenmişlik Hissetmedim	4

Tablo 19 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin genelinin mesleki tükenmişlik hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden bir kısmı mesleki tükenmişlik hissettiklerini ama bu hissi artık yaşamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden bir kısmı ise mesleki tükenmişlik yaşamadıklarını belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22 ve Ö23 mesleki tükenmişlik hissettiklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Evet yani özellikle bugünlerde de tükenmişlik hissini yaşadığımı düşünüyorum. Mutlu değilim sanki. ... Güzel öğretmenler iyi öğretmenler olmak istediğim için atanmak istiyorduk ama şimdi bakıyorum mutlu değilim sanki. ... Ve ben mutlu olmadıktan sonra onları da mutlu edemem. Onlara da faydalı olamam. Belki de bu meslek benim için uygun değildir düşüncesi oluşuyor ama bu yüksündüğümünden, zorsunduğumdan değil. ...”*

Ö6: *“Tükenmiş hissettiğim oldu. ... Çünkü olduğum yerde saydığımı, hiçbir şekilde ileri gidemediğimi yani yapıyorum ama sanki boşa mı yapıyorum hissiyatı çok fala yaşadım ki bir öğretmen için en tehlikeli düşünce bu. ... Hissettim ama bununda önüne geçilebileceğimi düşünüyorum. İnsanlardaki rotasyon dediğimiz bu yer değiştirmeyi biraz daha aktif hale getirmeleri gerekiyor. ... Çünkü ilk kaldığım yerde beş yıl görev süresi yaptım ve artık bu öğrencilere verecek bir şeyimin kalmadığını düşündüğüm için özellikle de tayin istedim. Tayin istememdeki en büyük etkenlerden biri de buydu. ...”*

Ö7: *“Beş yıldan sonra bir yorgunluk oldu ve mesleki olarak tükenmişlik yaşıyorum. Genel olarak derse giderken bir zorlanma din kültürü dersine girip çıkmanın vermiş olduğu bir yorgunluk oldu yani. Hani insan gerçekten bazen şunu diyor yani şöyle bir yıllık izin alsam da kafayı dinlesem.”*

Ö9: *“Tükenmiş hissettiğim oldu. Son zamanlarda özellikle pandemi ve pandemiden sonrası. Çünkü onunla birlikte iş yükü daha da arttı.”*

Ö21: *“Bazı zamanlar tabi ki oluyor. İlk yılımda tecrübemin olmaması ve karşılaşılan tutum ve davranışlardan dolayı hissetmiştim. Şu an yoğun olmasa da bazı zamanlar yetersizlik ve tükenmişlik hissediyorum. Bu da çoğu kez branş kaynaklı beklentinin çok fazla olmasından kaynaklanıyor.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö1 öğrencilerden beklentisinin karşılığını bulamadığından kaynaklı mesleki tükenmişlik yaşadığını ve bu mesleğin kendisine uygun olamayabileceği düşüncesine kapıldığını belirtmektedir. Ö6 aynı okulda uzun süre görev yapmanın bazı sorunları beraberinde getirdiğini ve bu durumun mesleki tükenmişliğe sebep olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu hisse kapılmanın öğretmenlik mesleği açısından çok riskli bir durum olduğunu düşünmektedir. Ö7 DKAB dersine girmesinin kendisini yorduğunu ve bu durumun mesleki tükenmişlik yaşamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca uzun bir süre dinlenmeye ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Ö9 COVID-19 sürecinin ve devamında getirdiği iş yükünün mesleki tükenmişlik yaşamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ö21 bu duyguyu yaşamasında branşından kaynaklı beklentilerin çok fazla olmasının etkili olduğunu düşünmektedir. Ö18 mesleki tükenmişlik yaşadığını ancak mesleğindeki ikinci yılsonu ile dördüncü yıl arasında daha yoğun yaşadığını belirtmektedir. Ö1, Ö2, Ö12, Ö21 ve Ö22 öğretmenlik mesleğindeki ilk görev yıllarından itibaren mesleki tükenmişlik yaşamaya başladıklarını belirtmektedirler.

DKAB öğretmenlerinden Ö4, Ö11 ve Ö20 mesleki tükenmişlik hissettiklerini ancak şu an bu hissi yaşamadıklarını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4: *“Özellikle adaylık sürecinde bu hissi yaşadım. Hem yeni gelmişim farklı yere gelmişim farklı yere adaptasyon sağlıyorum kendimi yalnız hissediyorum. ... Tek problem tek sadece benim açımdan değil eğitim öğretimin genelinde idarecilerle ve velilerle düzgün iletişim kuramamak. ... Hep böyle mi gidecek diyorsun mesela. Özellikle de adaylık döneminde çok sıkıntı çektim. Yani okul idarecilerinin tavrı adaylık dönemi bittikten sonra bir değişti. Seviye atladım gibi hissettim. O dönemde mesela normalde kılık kıyafet sivil itaatsizlik serbestliği var. Sakalımı kesmek istemiyorum mesela biri diyor ki bilmiyoruz ya sakallı falan gelersen soruşturma başlatırım. İdare öyle bir şey söylüyor ki törenlere kılık kıyafetinize dikkat ederek gelin. Sanki öğrenciye talimat veriyor. ... Biz sanki ilkokul çocuğuymuşuz gibi davranışlar sergileniyor. Ama adaylık bir bitti ondan sonraki davranış değişikliğini bir görsen. ... Ama şu anda her şeyi rayına oturduk bir sorunum yok.”*

Ö11: *“Öğretmenlikte tükenmiş hissettiğim oldu. İlk görev yaptığım yıl bu hissi yaşadım. Şu an bu hissi yaşamıyorum.”*

Ö20: *“Mesleğin ilk yıllarımda istekler dilekler gerçekleşmeyince bu hissi yaşadım ama geçici oluyor şu an sorun yok.”*

Mesleki tükenmişlik hissettiklerini ancak şu an bu hissi yaşamadıklarını belirten DKAB öğretmenlerinin hepsi, öğretmenlik görevlerinin ilk yıllarında mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedirler. Ö20 beklentilerinin karşılık bulmamasından kaynaklı mesleki tükenmişlik yaşadığını belirtmektedir. Ö4 ailesinden uzak bir yerde göreve başlamasından ve adaylık sürecinde okul yöneticilerinin baskıcı ve yönetmeliklere uymayan yaklaşımlarından kaynaklı mesleki tükenmişlik yaşadığını belirtmektedir.

DKAB öğretmenlerinden Ö3, Ö14, Ö17 ve Ö24 mesleki tükenmişlik hissini yaşamadıklarını belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Hayır yaşamadım ve bu tür konuda öğretmen arkadaşlarımdan desteği ile bu seviyeye gelmeden işlerimi yürüttüm .”*

Ö17: *“Tükenmişlik yaşamadım. Yorgun hissettiğimde kendimi geliştirecek ve dinlendirecek etkinliklerle motivasyonumu artırdım.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö3 meslektaşlarının desteğiyle ve Ö17 bireysel motivasyon kaynağı oluşturduğundan bu hissi yaşama durumuna gelmediklerini belirtmektedirler.

Tablo 19 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde DKAB öğretmenlerinden 4’ü dışında 20’sinin mesleki tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Ayrıca mesleki tükenmişlik hissi yaşayan 20 öğretmenden 3’ünün bu hissi artık yaşamadıkları görülmektedir. Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerden yarısına yakını, bu hissi mesleklerinin ilk yıllarında yaşamaktadırlar. Genel olarak DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakınının mesleklerinin ilk yıllarında tükenmişlik yaşamaya başladıklarını düşünmelerinden kaynaklı olarak bu konuda bazı nicel araştırmaların sonuçları incelenmiştir. Yeğin (2014) tarafından yapılan araştırmada beş yıl ve altındaki DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yeğin, 2014, s. 331). Coşkun’un (2012) araştırmasında mesleki kıdem açısından anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Coşkun, 2012, s. 75). Dönmez’in (2022) araştırmasında mesleki kıdem açısından anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Dönmez, 2022, s. 67). Abanoz’un (2019) araştırmasında 6-15 yılları arasında tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Abanoz, 2019, s. 203). Bayrakdar’ın (2014) araştırmasında 24 yıl üstü kıdeme sahip olan DKAB öğretmenlerinin 11-24 yılları arasındakilere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Bayrakdar, 2014, s. 88). Arslan’ın (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki

tükenmişlik durumları üzerine yaptığı araştırmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında 0-5 yıl kıdeme sahip olanların düşük, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilirken; kişisel başarı boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip olanların yüksek, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Arslan, 2020, ss. 37-38). Yeğin (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonucu araştırmamızdaki öğretmenlerin ilk yıllarda tükenmişlik yaşadıklarına ilişkin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Bu konuda Arslan'ın (2020) araştırmasının kişisel başarı boyutundaki sonucu da benzerlik göstermektedir. Ancak tükenmişlik konusunda yapılan farklı araştırmalar bir arada incelendiğinde araştırmaların elde ettikleri veriler mesleki kıdem konusunda birbirleriyle uyuşmamaktadır. Mesleğin hangi döneminde tükenmişliğin daha yoğun yaşanabileceği konusunda kesin bir sonuca ulaşılamamasında; öğretmenlerin kişiliklerinin, çalıştıkları ortamların, bulundukları okul kademelerinin, görev yaptıkları yerlerdeki sosyo-ekonomik şartların vb. durumların farklılık gösterebilmesinin etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

3.3.2. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Ortaya Çıkan Belirtiler

Mesleki tükenmişlik yaşandığında ortaya çıkan belirtilerin neler olduğuna ilişkin öğretmenlere “*Tükenmişlik hissinin sizde ortaya çıkardığı belirtiler nelerdir?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşlerine Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. Mesleki Tükenmişlik Durumunda Ortaya Çıkan Belirtilere İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Mesleki Tükenmişlik Durumunun Belirtileri	Bitkinlik ve Yorgunluk	11
	Karamsarlık	6
	Sinirlilik	5
	Değersiz Hissetme	5
	Basit İşleri Yapmada Zorlanma	4
	Başarısızlık Hissi	3
	İsteksiz İş Yapma	3
	İşten Soğuma	2

Yetersiz Hissetme	2
Mutsuz	2
Umutsuzluk	2
Branş Değişirme	1
Fiziksel Belirtiler	1
Derse Girmeme ve Geç Girme İsteği	1
Tatminsizlik	1
Sabırsızlık	1
Bunalım	1

Tablo 20 incelendiğinde mesleki tükenmişlik yaşadıkları dönemlerde DKAB öğretmenlerinde ortaya çıkan belirtiler; *“Bitkinlik ve yorgunluk, karamsarlık, sinirlilik, değersiz hissetme, basit işleri yapmada zorlanma, isteksiz iş yapma, işten soğuma, yetersiz hissetme, mutsuz, umutsuzluk, başarısızlık hissi, branş değiştirme, fiziksel belirtiler, derse girmeme ve geç girme isteği, tatminsizlik, sabırsızlık, bunalım”* şeklinde sıralanmaktadır. Bunlar içerisinde en çok ortaya çıktığı ifade edilen belirti *“bitkinlik ve yorgunluk”* olarak görülmektedir. Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö22 bitkinlik ve yorgunluk; Ö1, Ö6, Ö9, Ö20, Ö22 ve Ö23 karamsarlık; Ö1, Ö2, Ö11, Ö19 ve Ö21 sinirlilik; Ö1, Ö8, Ö13, Ö16 ve Ö22 değersiz hissetme; Ö1, Ö2, Ö9 ve Ö18 basit işleri yapmada zorlanma; Ö13, Ö15 ve Ö22 isteksiz iş yapma; Ö1 ve Ö13 işten soğuma; Ö18 ve Ö21 yetersiz hissetme; Ö6 ve Ö22 mutsuzluk; Ö4 ve Ö20 umutsuzluk; Ö2, Ö6 ve Ö13 başarısızlık hissi; Ö7 branş değiştirme; Ö5 fiziksel sorunlar; Ö18 derse girmeme ve geç girme isteği; Ö18 tatminsizlik; Ö5 sabırsızlık; Ö5 bunalım gibi belirtilerin mesleki tükenmişlik yaşadıklarında ortaya çıktığını ifade etmektedirler.

Mesleki tükenmişlik durumunda ortaya çıkan belirtilere ilişkin DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“... Sanki çoğu zaman fayda sağlayamıyorum gibi hissediyorum ve karşı tarafa faydalı olabiliyor muyum olamıyor muyum bunu sorguluyorum. Kendimi değersiz hissediyorum ve bu durum beni karamsar bir hale itiyor. Kendimi en ufak işleri yapamayacak kadar bitkin hissediyorum. Ayrıca çabuk sinirlenebiliyorum, kızabiliyorum çocuklara. Bu onlara da yansıyor ama bana daha çok yansıyor. Benim sabırlı, hoşgörülü,*

merhametli olmam lazım deyip ben kendimi yiyorum daha sonraki süreçlerde. Bu yüzden işten soğudum sanki mesleğe devam etmesem mi diye düşünmüyor değilim.”

Ö2: *“Tükenmişlik sendromu bende işleri bitirmekte zorlanma, yoğunluk, bitkinlik, sinirlilik gibi etkenlere neden olduğunu düşünüyorum.”*

Ö5: *“Bunalıma girmiş gibi hissediyorsun. Koltukta unutulmak istiyorsun ya unutsunlar seni orada günlerce kalkma sadece uyu su iç yemeğe bile ihtiyacın yok. Unutul ya bir köşede unutul istiyorsun. Sabır, tahammül yok aşırı yorgun ve halsiz oluyorsun. Bu covid-19 belirtileri tükenmişlik sendromunda bende meydana gelen en büyük şeyler. Kafam elim kolum kalkmıyor. İnsanın parmak uçları ağrır mı neden ağrıyor çünkü sen ruhsal olarak çökmüşsün. Bedensel ve fiziksel olarak yorgun olmasan da ruhsal olarak çöktüğün için beden eror veriyor. Diyor ki yat kalkma. Yani iki, üç, beş gün yat niye kalkıyorsun ki sen diyor. Mesela on beş tatilde iki gün kalkmadan uyudum. Ben her şeye olumlu bakmaya çalışan biriyim “aman bunda da bir hikmet vardır” demek için özen gösteren biriyim geçen arkadaşım sana ne oldu diyor. Resmen rolleri değiştirdik. Çünkü o hayat çok karamsar bakan biriyken ben iyi yanını gör derdim. Şimdi tam tersini yaşıyoruz. Ben çok yorgun, bitkin, off bitmiyor işte olmayacak, yapamıyoruz, yeter yorgunum hiçbir şey yapmak istemiyorum şeklinde yaklaşımlarda bulunuyorum kız da haklı olarak diyor ki hocam bu sen değilsin. Ama bu raddeye geldim. Ayrıca sinir de yapıyor. Bunlar böyle olunca sosyal hayat dediğin şey de sıfırlanıyor zaten. Öyle bir hayat yok.”*

Ö7: *“Özelde girmiş olduğum dersten dolayı branş değiştirmeyi düşünüyorum. ...”*

Ö9: *“Bitkinlik. Basit işleri bile zamanında yetiştirmede zorlanma oluyor. Karamsarlık yaşanabiliyor.”*

Ö13: *“Bitkinlik, işi zorunluluk olarak görerek isteksiz yapma, değersiz hissetme ve emeklerimin boşuna gideceği hissi oluyor.”*

Ö18: *“Yaptığım işten tatmin olamamak, bitkinlik, mesleğe dair çoğu şeyden şikayetçi olmak ve küçücük şeyleri dahi yapmama isteği, özellikle yoğun yaşadığım yıllarda derse girmeme isteği oluyordu ve derse geç girmek için bahane arıyordum. Tatmin olamama durumu en yoğun hissettiğim. Birde toplumun yüksek beklentilerinden kaynaklı yetersizlik düşüncesi var.”*

Ö23: *“Yorgunluk ve bitkinlik, sinirlilik ve çabuk öfkelenme durumları çok fazla yaşıyorum.”*

Tablo 20 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde mesleki tükenmişlik yaşandığında DKAB öğretmenlerinde fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtilerin ortaya çıktığını görülmektedir.

3.3.3. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Verilen Tepkiler

Mesleki tükenmişlik yaşandığında öğretmenlerin nasıl tepki verdiklerini ortaya koyabilmek için “*Tükenmişlik duygusu yaşadığınız dönemlerde ne yapmak istiyorsunuz?*” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşlerine Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 21. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumunda Verdikleri Tepki

Alt Tema	Kod	F
Mesleki Tükenmişlik Durumunda Verilen Tepkiler	İş Ortamından Uzaklaşmak	14
	Mesleği Bırakmak	2
	İnanç Kaynağına Sığınma	1
	Kitap Okumak	1
	Kendini Motive Etme	1
	Destek Alma	1

Tablo 21 incelendiğinde mesleki tükenmişlik yaşadıklarında DKAB öğretmenlerin verdikleri tepkiler; “*İş ortamından uzaklaşmak, mesleği bırakmak, inanç kaynağına sığınma, kitap okuma, kendi kendine motive etme ve destek alma*” şeklinde sıralanmaktadır. Bu tepkilerden en çok “*uzaklaşmak*” ifade edilmektedir. Öğretmenlerinden Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö23 uzaklaşmak; Ö20 ve Ö22 mesleği bırakmak; Ö4 inanç kaynağına sığınma; Ö16 kitap okuma; Ö15 kendi kendine motive etme; Ö2 destek alma şeklinde bu hisse tepki verdiklerini belirtmektedirler.

Mesleki tükenmişlik yaşandığında iş ortamından uzaklaşma tepkisini verdiğini belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “*Yatmak, uyumak ve unutulmak istiyorum. İnsanlar ben yokmuşum gibi hayatlarına devam etsinler. Bana dair bir beklenti içerisine girmesinler. Baya görünmez*

falan olayım istiyorum. Çünkü sadece işte değil evde de de aynı beklentiler var ve sen bir şeyler yapmak zorundasın ya sürekli diyorsun ki yok ya görmesinler, unutsunlar beni.”

Ö6: *“Uzaklaşmak ve hiçbir şey yapmak istemiyorum derse de girmek istemiyorum. Yani ben sadece çocuklara üç tane formül üç tane soru tahtaya yazıp geçebilecek bir derse sahip değilim. İnsanlara ahlaki kazanımlar ve kendi deneyimlerimden bahsetmem gerekiyor. Bizim dersimiz diğer derslerle bir olmadığı için hiçbir şey yapmak istemiyorum açıkçası.”*

Ö7: *“Müzik dinlerim, sahile giderim, yüzmeye giderim kendimi farklı sportif faaliyetlere atarım genelde.”*

Ö9: *“Memlekete gitmek istiyorum. Buradaki bu gereksiz işlerden uzakta kalmayı istiyorum. Oraya gidip dağ, taş, ova onların havasını almak istiyorum.”*

Ö11: *“İnsanlardan uzaklaşmak doğayla baş başa kalmak istiyorum.”*

Ö18: *“Okula gitmek istemiyorum, uyumak istiyorum.”*

Ö23: *“Kısa süreli de olsa her her şeyden uzaklaşmak istiyorum.”*

Mesleki tükenmişlik hissi yaşadığı durumda DKAB öğretmenlerinden Ö1, Ö10 ve Ö21 okul ortamından uzaklaşmak istediklerini, Ö5, Ö12, Ö18 ve Ö19 okula gitmeyip uyumak istediklerini, Ö23 okulla birlikte her şeyden uzaklaşmak istediğini, Ö9 ve Ö11 şehir dışında doğa ile baş başa kalmak isteklerini belirtmektedirler. Ö7 ve Ö13 müzik dinlemek, yüzmek, seyahat gibi faaliyetler yapmak istediklerini belirtmektedir. Ö6 ise mesleki tükenmişlik yaşadığı durumda verimli olamayacağı için derse bile girmek istemediğini ve hiçbir şey yapmak istemediğini belirtmektedir. DKAB öğretmenlerinin okul ortamından uzaklaşma hissine kapılmaları mesleki performanslarını düşmesine, eğitim ve öğretim sürecinin verimli bir şekilde yürütülememesine sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik yaşadığında mesleği bırakmayı düşündüğünü belirten Ö20'nin görüşü: *“Kendi içine kapanmak hatta meslekten soğuyup başka mutlu olabileceği işlere yönelmek isteyebiliyor insan.”* ve Ö22'nin görüşü: *“Mesleği bırakmak veya okul değiştirmek istiyorum.”* şeklindedir. Ö20 ve Ö22'nin belirttiği üzere mesleki tükenmişlik yaşanması halinde meslekten soğumaların ve mesleği bırakma girişimlerinin yaşanabileceği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki performanslarının

düşmesine, eğitim ve öğretim sürecinin verimli bir şekilde yürütülememesine sebep olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik yaşadığında inanç kaynağına sığındığını belirten Ö4'ün görüşü: *“Ben çok bunaldığım zamanlarda eğer sohbet edebilecek ve derdimi anlatabilecek birisi yoksa yanımda Kur'an-ı Kerimin rastgele bir sayfasını açarım. Açılan o iki yüzü mealiyle birlikte okurum. Acaba oradan ne öğütler çıkarabilirim üzerine düşünerek kendimi manevi anlamda tekin etmeye çalışırım. Yani Allah'a sığınarak o sıkıntıyı atlattırmaya çalışırım.”* şeklindedir. Ö4 mesleki tükenmişlik yaşadığı dönemde inanç kaynağına yönelip manevi huzur arayışına girdiğini belirtmektedir.

Mesleki tükenmişlik durumunda kitap okuduğunu belirten Ö16'nın görüşü: *“Daha fazla kitap okuyup kendimi geliştirmeye çalışarak bu psikolojiyi ortadan kaldırmaya çalışırım.”* şeklindedir. Ö16 mesleki tükenmişlik yaşadığı dönemde kitap okuyup kendini geliştirmeye çalıştığını belirtmektedir.

Mesleki tükenmişlik durumunda kendi kendini motive etmeye çalıştığını belirten Ö15'in görüşü: *“Kendi kendimi bir şekilde motive etmeye içimde ki heyecanı yitirmeme çalışıyorum.”* şeklindedir. Mesleki tükenmişlik yaşadığı dönemde Ö15'in içsel motivasyon sağlamaya çalıştığı görülmektedir.

Mesleki tükenmişlik durumunda destek aldığını belirten Ö2'nin görüşü: *“Aileme ya da arkadaşlarıma anlatınca ve beni anlayabilen insanların olduğunu görünce rahatlayabiliyor insan. Destek almak bana iyi geliyor.”* şeklindedir. Mesleki tükenmişlik yaşadığı dönemde Ö2'nin sosyal destek alarak huzur bulmaya çalıştığı görülmektedir.

3.3.4. Mesleki Tükenmişlik Durumunun Yaşanmasındaki Sebepler

Mesleki tükenmişlik yaşamlarında DKAB öğretmenlerini etkileyen sebeplerin neler olduğunu ortaya koyabilmek için *“Bu duyguyu yaşamınızda etkili olan nedenler nelerdir?”* ve *“Size göre bu duygunun yaşanmasında belirttiğiniz nedenlerden hangisi daha etkilidir?”* şeklindeki soruya cevap aranmıştır.

Tablo 22. Mesleki Tükenmişlik Durumunu Etkileyen Sebeplere İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
----------	-----	---

Mesleki Tükenmişlik Durumunu Etkileyen Sebepler	Öğrenci Tutumları	12
	İdareci	9
	Veli	7
	Emeklerin Karşılık Bulmaması	6
	İş Yüğü	4
	Çalışma Arkadaşları	3
	COVID-19	2
	Toplumun Beklentileri	2
	Okullardaki Fiziki Yetersizlikler	1
	Tecrübesizlik	1
	Zorunlu Eğitim	1
	İnsanların Dine Yaklaşımları	1
Mesleki Tükenmişlik Durumunu Etkileyen En Etkili Sebep	Öğrenci Tutumları	7
	İdareci	5
	Emeklerin Karşılık Bulmaması	4
	İş Yüğü	2
	Çalışma Arkadaşları	2
	Toplumun Beklentileri	1
	Veli	1

Tablo 22 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamalarında etkili olan sebepler; “*Öğrenci tutumları, idareci, veli, emeklerin karşılık bulmaması, iş yükü, çalışma arkadaşları, COVID-19, toplumun beklentileri, okullardaki fiziki yetersizlikler, tecrübesizlik, zorunlu eğitim ve insanların dine yaklaşımları*” şeklinde sıralanmaktadır. Bu sebeplerden en çok “*öğrenci tutumları*” ifade edilmektedir. Öğrenci tutumları konusunda öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22 ve Ö23 görüş belirtmektedir. Ö2, Ö4, Ö8, Ö6, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19 ve Ö23 yönetici konusunda görüş belirtmektedir. Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö18 ve Ö23 veli konusunda görüş belirtmektedir. Ö5, Ö10, Ö16, Ö18, Ö20 ve Ö21 emeklerin karşılık bulmaması konusunda görüş belirtmektedir. Ö5, Ö9, Ö10 ve Ö21 iş yükü konusunda görüş belirtmektedir. Ö12, Ö19 ve Ö22 çalışma arkadaşları konusunda görüş belirtmektedirler.

Ö9 ve Ö22 COVID-19 konusunda görüş belirtmektedir. Ö18 ve Ö21 toplumun beklentileri konusunda görüş belirtmektedir. Ö6 okullardaki fiziki yetersizlikler konusunda görüş belirtmektedir. Ö11 tecrübesizlik konusunda görüş belirtmektedir. Ö7 zorunlu eğitim ve insanların dine yaklaşımı konularında görüş belirtmektedir.

Mesleki tükenmişlik durumunu etkileyen sebeplerin neler olduğuna ilişkin DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Bu duyguyu yaşamamdaki en önemli ve tek faktör öğrenci tutumları.”*

Ö4: *“Veliler konusunda da çok problemim olmadı ama çevremde çok görüyorum. Düşündüğüm zaman bu hep böyle giderse bugün diğer öğretmenlerde olan yarın bana da olacak. ... Böyle çok bilmiş, her şeyi biliyorum anlayışında olan veliler olduğu zaman ister istemez sorunlar çıkıyor. Eğitim öğretmen ile öğrenci iletişimden doğar. Öğretmenle öğrenci arasındaki iletişime müdahale edersen o işte düzen tutmaz. Çünkü yarın bir gün veli seni başkasına başkasını sana karşı bir silah olarak kullanır. Ayrıca bu duyguya neden olan etkenlerden biriside idareci tutumları olarak görüyorum.”*

Ö6: *“Çevresel faktörler yani idare, veli, fiziki yetersizlikler yoksa öğrenci ve öğrencinin dersi anlamaması bir tükenmişlik sebebi değildir.”*

Ö7: *“Genel olarak insanların dine ilgisinin kalmaması ve ilgisi olmayan insana da bir şekilde konuşma yapmak gerçekten zor. ... İnsanların genel olarak ilgisi alakası olmadığından öğrencilerde de derse karşı tutuları olumsuzlaşıyor ve git gide uzaklaşma oluyor. Bir de eğitim zorunlu olduğu için mesela öğrenci gelmiş diyor ki be sanayiye gideceğim burada zorunluluktan dolayı okuyorum. ... Çocuğun okulla alakası hiç yok ben geçerken uğradım diyor yani. ... Yüzde yirmilik bu motivasyonu ve hedefi olmayan öğrenci kitlesi yüzde seksene de çok büyük etki yapıyor.”*

Ö9: *“Evrak işleri yani iş yükü. Bazı veliler müfredata müdahale etmeye çalışıyor. Bazı konularda aşırı tepki gösteren veliler oluyor ve bu durumda etkili.”*

Ö12: *“Okul idaresinin ve meslek arkadaşlarının ilgisiz yaklaşımları”*

Ö20: *“Yoğun bir çaba veriyoruz elimizden geleni fazlasıyla büyük bir umutla yapıyoruz ama emeğin karşılığı alınamayınca başarı gerçekleşmeyince umutsuzluğa kapılabiliyor insan.”*

Ö21: “İş yükünün fazla olması, dış etkenlerin özellikle toplumun sizden çok fazla şey beklemesi, öğrencilerden davranışsal olarak emeklerimizin karşılığını alamamak.”

Ö22: “Öğretmenlik mesleğine başladığımda COVID dönemine denk geldim. Uzaktan eğitimin olması, çalıştığım okulun başarı seviyesinin düşük olması ve öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olmasından ve öğretmenlerin mesleğe ve öğrencilere karşı olumsuz düşünceleri ve tavırlarından dolayı tükenmişlik hissi yaşıyorum.”

Ö23: “Öğrenci ve veli tutumları. Her şeyin kağıt üzerinden değerlendirilmesi. İdareciler tarafından başarılar görmezden gelinirken ufak tefek başarısızlıkların göze sokulması.”

DKAB öğretmenlerine “Size göre tükenmişlik hissinin yaşanmasında belirttiğiniz nedenlerden hangisi daha etkilidir?” şeklindeki soru yöneltilmiş ve DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamalarını etkileyen en etkili sebeplerin hangileri olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 22 incelendiğinde DKAB öğretmenleri, belirttikleri sebeplerden en etkili olanlarını; “öğrenci tutumları, idareci, emeklerin karşılık bulmaması, iş yükü, çalışma arkadaşları, toplumun beklentileri ve veli” şeklinde ifade etmektedirler. En etkili sebep olarak en çok “öğrenci tutumları” ifade edilmektedir. Ö1, Ö7, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19 ve Ö23 öğrenci tutumlarının; Ö2, Ö4, Ö6, Ö8 ve Ö13 idarecilerin; Ö10, Ö16, Ö18 ve Ö20 emeklerinin karşılık bulmamasının; Ö5 ve Ö9 iş yüklerinin; Ö12 ve Ö22 çalışma arkadaşlarının; Ö21 toplumun beklentilerinin; Ö4 velilerin mesleki tükenmişlik yaşanmasında en etkili olduğunu belirtmektedirler. Ö4 ve Ö18 iki farklı sebebin en etkili olduğunu belirtmektedir.

Mesleki tükenmişlik durumunu etkileyen en etkili sebeplerin neler olduğuna ilişkin DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “En etkili idarecilerin tutumu ve davranışları.”

Ö4: “İdareciler ve veliler.”

Ö5: “Aşırı iş yükünden kaynaklı çalışma şartlarının ağırlığı.”

Ö11: “Öğrenci tutumları.”

Ö18: “Öğrencilerin ilgisizliği ve emeğimin karşılığını yeteri kadar alamamak.”

Ö21: “Toplumun yüksek beklentileri”

Ö22: *"Meslektaşlarımın mesleğe ve öğrencilere karşı olumsuz düşünceleri, tutum ve tavırları."*

Tablo 22 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde sadece Ö11 *"tecrübesizlik"* koduyla mesleki tükenmişlik yaşamasında bireysel sebeplerden birinin etkili olduğunu belirtmektedir. Ancak en etkili olarak Ö11 de dahil olmak üzere bütün katılımcılar mesleki tükenmişlik yaşanmasında kurumsal sebeplerin ve bu sebeplerden özellikle de öğrenci tutumlarının etkili olduğunu düşünmektedirler. Sezer (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimindeki olumlu yaklaşımlarının öğrencilerin sorun çözme becerileri ile akademik ve sosyal gelişimlerini artırdığı ve öğretmenlik mesleğini sevmelerini sağladığı gibi bir takım olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimindeki olumsuz yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme gelişimlerini engellediği, okuldan ve derslerden soğumalarına sebep olduğu, ders ve öğretmene karşı önyargılı olmalarına sebep olduğu gibi bir takım sorunları beraberinde getirdiği tespit edilmiştir (Sezer, 2018, s. 534). Öğrenci tutumlarının olumlu veya olumsuz şekillenmesinde öğretmenlerin yaklaşımlarının bir etken olabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenci tutumlarından kaynaklı mesleki tükenmişlik yaşadığını düşünen öğretmenlerin, bu sorunun üstesinden gelebilmeleri için pedagojik açıdan mesleki yeterliliklerini gözden geçirmelerinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Yaşanılan bir sorunun sadece dış etmenlerden kaynaklandığının düşünülmesi aynı zamanda bireylerin kişilik olarak dış denetim odaklı olduklarını göstermektedir (Dönmez, 2019, s. 266; Sürgevil Dalkılıç, 2014, s. 80). Dış denetim odaklı bireyler tükenmişliği daha fazla yaşayabilmektedirler (Koroğlu, 2002, s. 41).

3.3.5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik İle Mücadele Yöntemleri

Mesleki tükenmişlik yaşandığında öğretmenlerin bu duyguyla nasıl mücadele ettiklerini ortaya koyabilmek için *"Tükenmişlik duygunun üstesinden gelmek için neler yaptınız/yapıyorsunuz?"* şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Mesleki Tükenmişlik İle Mücadele Yöntemlerine İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Mesleki Tükenmişlik İle Mücadele Yöntemleri	Aktivite	5
	İnsanlarla Görüşmek	4
	Kitap Okumak	3
	Mesleki Gelişim	2
	Ders İşlenişinde Değişiklik	2
	Kendi Kendine Motivasyon	3
	İnanç Kaynağına Sığınmak	2
	İşten Uzaklaşma	1
	İnsanlardan Uzaklaşma	1
	Hiçbir Şey	2

Tablo 23 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ile mücadele yöntemleri; “*Aktivite, insanlarla görüşmek, kitap okumak, mesleki gelişim, ders işlenişinde değişiklik, kendi kendine motivasyon, inanç kaynağına sığınmak, işten uzaklaşma ve hiçbir şey*” şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerinden Ö1, Ö5, Ö10, Ö11 ve Ö13 aktivite yaparak; Ö2, Ö6, Ö12 ve Ö23 insanlarla görüşerek; Ö7, Ö12 ve Ö16 kitap okuyarak; Ö18 ve Ö20 mesleki gelişim çalışmaları yaparak; Ö7 ve Ö21 ders işlenişinde değişiklik yaparak; Ö5, Ö8 ve Ö15 kendi kendilerine motivasyon sağlayarak; Ö4 ve Ö23 inanç kaynağına sığınarak; Ö9 işten uzaklaşarak; Ö21 insanlardan uzaklaşarak mesleki tükenmişlik ile mücadele ettiklerini belirtmektedirler. Ö19 ve Ö22 bu duygu karşısında mücadele açısından hiçbir şey yapmadıklarını belirtmektedirler. Ö5, Ö7, Ö12 ve Ö21 mesleki tükenmişlik ile mücadele ederken birden fazla yöntem belirtmektedirler.

Mesleki tükenmişlik ile aktivite yaparak mücadele ettiklerini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö1: “*Kafamı boşaltmak için boş boş dizi izliyorum ki başka kafamı başka şeylere yorayım ki bu yollarda çok debelenmeyeyim diye.*”

Ö5: “*... He nasıl atlatıyorum kitap okuyorum. Bu aralar özellikle deli gibi kitap okuyorum. Bir şekliyle bu olumsuz duygudan uzaklaşıp zihnimi boşaltacak tek şey ya uyumak ya kitap okumak uyuyabileceğim bir ortam yoksa mecburen kitap okumak.*”

Ö10: *“Kendimi dinlendiriyorum. Müzik dinleyerek özellikle Türk sanat müziği. Kitap okuyarak ve belgesel izleyerek dinlendiriyorum.”*

Ö11: *“Sosyal aktivitelere katılarak”*

Ö13: *“Spor, gezi, doğa yürüyüşü, kamp gibi etkinlikler yaparak.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö1 ve Ö10 müzik dinleyerek, Ö10 belgesel izleyerek ve Ö5 uyuyarak tükenmişliğe karşı kişisel mücadele yöntemi ortaya koymaktadırlar. Ö11 sosyal aktivitelere katılım sağlayarak tükenmişliğe karşı sosyal mücadele yöntemi ortaya koymaktadır. Ö5 ve Ö10 kitap okuyarak tükenmişliğe karşı zihinsel mücadele yöntemi ortaya koymaktadırlar. Ö13 çeşitli sporlarla uğraşarak tükenmişliğe karşı fiziksel mücadele yöntemi ortaya koymaktadırlar. DKAB öğretmenleri kişisel, sosyal, zihinsel ve fiziksel mücadele yöntemleri ile içinde bulundukları psikolojik süreci yönetmeye çalışmaktadırlar. Bu durumların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik hissinin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile insanlarla görüşerek mücadele ettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö6: *“Sevdiğim insanlarla görüşmeye çalışıyorum.”*

Ö2: *“Beni anlayabilecek arkadaşlarımla ve ailemle dertleştim diyebilirim.”*

Ö23: *“... arkadaşlar ile zaman geçirip kafa dağıtmaya çalışıyorum.”*

Ö12: *“... ailemle vakit geçiriyorum.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö6, Ö12 ve Ö23 aileleri ve arkadaşları ile çeşitli etkinlikler yaparak tükenmişliğe karşı sosyal mücadele yöntemi ortaya koymaktadırlar ve bulundukları psikolojik süreci yönetmeye çalışmaktadırlar. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik hissinin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile kitap okuyarak mücadele ettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö7: *“Psikoloji kitabı okuyorum artık acaba diyorum hani insanın zihni ya da düşüncesi değiştiğinde bu sürecin üstünden gelebilir mi diyerekten bu tarz kitaplar okuyorum. ...”*

Ö12: “*Kitap okuyorum...*”

Ö16: “*Kitap okuyarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum.*”

DKAB öğretmenlerinden Ö7, Ö12 ve Ö16 kitap okuyarak tükenmişlik karşısında zihinsel mücadele yöntemi ortaya koymaktadırlar ve içinde bulundukları psikolojik süreci yönetmeye çalışmaktadırlar. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik hissinin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile mesleki gelişim çalışmaları yaparak mücadele ettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö18: “*Alan ve pedagojik açıdan mesleki gelişim sağlayacak etkinlikler yaparak üstesinden gelmeye çalışıyorum.*”

Ö20: “*Umudumu her zaman taze tutmaya çalışıyorum. Kendimi alanımda ve mesleğimde daha çok geliştirmeye çalışıyorum.*”

DKAB öğretmenlerinden Ö18 ve Ö20 mesleki anlamda gelişmeye yönelik faaliyet yaparak tükenmişlik karşısında yönetsel mücadele yöntemi ortaya koymaktadırlar. Ö20 aynı zamanda umudunu taze tutmaya çalışarak tutumsal mücadele yöntemini de ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu yöntemler ile içinde bulundukları psikolojik süreci yönetmeye çalışmaktadırlar. Bu durumların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik hissinin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile dersleri işleme yöntemlerinde değişiklik yaparak mücadele ettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö7: “*... Dersle ilgili daha farklı, daha renkli nasıl işleyebilirim gibi düşünüyorum. Ama otuz beş kişinin önüne çıkınca o düşündüğüm şeyleri de uygulayamıyorum bir türlü. Bazen bir münazara düşünüyorum sonra bakıyorum mahalle kavgasına dönüyor. Düşündüğüm şeyler de çok uygulanamıyor kalabalık olmasından dolayı*”

Ö21: “*Derslerde farklı şeyler yapmaya çalışıyorum. ...*”

DKAB öğretmenlerinden Ö7 ve Ö21 dersleri işleme yöntemlerini çeşitlendirmeye çalışarak tükenmişliğe karşı işin yapılışını değiştirme yöntemini ortaya koymaktadır. Ö7 ve Ö21’in işin yapılışını değiştirmeye yönelik mücadelelerinin olumlu sonuçlar vermesi

halinde, mesleki motivasyonlarının olumlu etkilenebileceği değerlendirilmektedir. Ancak Ö7 ders işleyişini değiştirmeye yönelik gerçekleştirdiği mücadelenin, sınıf mevcutlarının çok fazla olmasından kaynaklı olumlu sonuç vermediğini belirtmektedir. İşin yapılışını değiştirmeye yönelik mücadele yönteminin, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile kendi kendine motivasyon sağlayarak mücadele ettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö5: ” *Kalk diyorum kalkmak zorundasın, çalışmak zorundasın buna katlanmak zorundasın çünkü senin yerine getirmen gereken sorumlukların var, sana bel bağlayan insanlar var. Kimseyi yüzüstü bırakamazsın. O zaman kalkmak zorundasın. Bu durum öğrencilerimle ilgili bir psikolojik motivasyon anlamında. Şu durum beni çok mutlu ediyor. Bu duyguyu yaşadığım bir anda okulda bu ister istemez yüzüme vurdu. Sınıfa girdiğimde çocuk hocam siz bu sınıfa böyle girmezsiniz. İlk kez yüzünüz asık, canınız sıkın gibi hasta mısınız gerçekten var mı sizin için yapabileceğimiz bir şey deyip sakın sınıftan çıt çıkmasın çabasına girdiler ve gerçekten hiç kimse o ders konuşmadı. Hocanın canı sıkın biz daha fazla sıkılmayalım anlayışındalar. İşte o an diyorsun ki evet bu çocuklar için devam etmek zorundasın. Çünkü bu çocuk sana değer veriyor. Bu yüzden ayağa kalkıyorsun. ...”*

Ö15: ”*İşimi sevdiğimi düşüncesiyle kendi kendimi bir şekilde motive etmeye çalışıyorum.*”

Öğrencileri için devam etmesi gerektiğini kendi kendisine hatırlatan Ö5, tükenmişliğe karşı iç konuşma yöntemini ortaya koymaktadır. Mesleğini sevdiğini düşünen Ö15, tükenmişliğe karşı olumlu yönden bakma yöntemini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmenleri iç konuşma ve olumlu yönden bakma yöntemleri ile içinde bulundukları psikolojik süreci yönetmeye çalışmaktadırlar. Bu durumların, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının olumlu etkilenmesine ve mesleki tükenmişlik yaşamlarının üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile inanç kaynağına sığınarak mücadele ettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö4: “*Allah’a sığınarak o sıkıntıyı atlatmaya çalışırım. Kaldı ki Allah bize İnşirah suresinde reçetede vermiş. Aslında biraz enerjik olmamı da buna borçlu olabilirim. Her*

vakit namazında istisnasız İnşirah suresini okurum. Mana olarak bu durumlar için özellikle çok mükemmel bir anlamı var.”

Ö23: *”Dua, ibadet ederek ...”*

DKAB öğretmenlerinden Ö4 ve Ö23 tükenmişliğe karşı dua, ibadet ve Kur'an-ı Kerim'i gibi inanç kaynaklarına sığındıkları görülmektedir. Ö4 ve Ö23 içinde bulundukları psikolojik süreci manevi huzur sağlayarak yönetmeye çalışmaktadırlar. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının olumlu etkilenmesine ve mesleki tükenmişlik yaşamalarının üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile işten uzaklaşarak mücadele ettiğini belirten Ö9'un görüşü: *“Fırsat buldukça memlekete gitmeye çalışıyorum. Bulduğum şehirden ve o işlerden uzaklaşmak istiyorum.”* şeklindedir. Ö9'un iş ve şehir ortamından uzaklaşıp kendini rahatlatılabileceği doğa ortamına gitmeyi tercih ettiği görülmektedir. Tükenmişliğe karşı işe ara verme yöntemini ortaya koyan Ö9 içinde bulunduğu psikolojik süreci bu şekilde yönetmeye çalışmaktadır. Bu yöntem ile birey dinlenebilecek ve kendisini enerji açısından yenileyebilecektir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının olumlu etkilenmesine ve mesleki tükenmişlik yaşamalarının üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile insanlardan uzaklaşarak mücadele ettiğini belirten Ö21'in görüşü: *“... Beni mutsuz eden kişilerden uzak durmaya çalışıyorum.”* şeklindedir. Ö21'in kendisini mutsuz eden insanlardan uzaklaştığı ve onlarla etkileşimi asgari düzeye düşürdüğü görülmektedir. Tükenmişlik karşısında psikolojik geri çekilme yöntemini ortaya koyan Ö21, içinde bulunduğu psikolojik süreci bu şekilde yönetmeye çalışmaktadır. Bu yöntem ile birey dinlenebilecek ve kendisini enerji açısından yenileyebilecektir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının olumlu etkilenmesine ve mesleki tükenmişlik yaşamalarının üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik ile mücadelede hiçbir şey yapamadıklarını belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö19: *“Bir şey yapacak güç bulamıyorum.”*

Ö22: *“Herhangi bir şey yapmıyorum. Çünkü yapabileceğim bir şey yok.”*

DKAB öğretmenlerinden Ö19 tükenmişliğe karşı mücadele edecek güç bulamadığını, Ö22 ise tükenmişliğe karşı mücadele açısından hiçbir şey yapmadığını belirtmektedir. Tükenmişliğe karşı mücadele edecek bir girişim veya güç bulamamak mesleği bırakma durumunu beraberinde getirebileceği değerlendirilmektedir. “*Mesleki tükenmişlik yaşadığınız dönemlerde ne yapmak istiyorsunuz?*” sorusuna karşılık Ö22’nin: “*Mesleği bırakmak veya okul değiştirmek istiyorum.*” şeklindeki cevabı bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Bu durumdaki öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişliğin üstesinden gelebilmelerinin zorlaşacağı değerlendirilmektedir.

3.3.6. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Öğretmenlerin Destek Alma Durumları

Mesleki tükenmişlik yaşandığında öğretmenlerin bu durumu paylaştıkları ve destek aldıkları kişilerin olup olmadığını ortaya koyabilmek için “*Bu durumu kimlerle paylaşıyorsunuz?*” şeklindeki soruya cevap aranmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşlerine Tablo 24’de yer verilmiştir.

Tablo 24. Mesleki Tükenmişlik Yaşandığında Destek Alma Durumuna İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Mesleki Tükenmişlik Durumunda Destek Alma	Meslektaş	13
	Aile	9
	Arkadaş	4
	Hiç Kimse	2

Tablo 24 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşadıklarında destek alma durumları; “*meslektaş, aile, arkadaş ve hiç kimse*” şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21 ve Ö22 meslektaşlarından; Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö22 ailesinden; Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö23 arkadaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ö9 ve Ö13 mesleki tükenmişlik yaşadıklarında hiç kimseden destek almadıklarını belirtmektedirler. Ö8, Ö10 ve Ö12 sadece ailelerinden; Ö4, Ö6, Ö11, Ö15 ve Ö20 sadece meslektaşlarından; Ö6 meslektaş ve arkadaşlarından; Ö1, Ö7, Ö18, Ö19, Ö21 ve Ö22 aileleri ve meslektaşlarından; Ö2 aile, arkadaşları ve meslektaşlarından destek aldığı belirtmektedir.

Mesleki tükenmişlik yaşandığında meslektaşlarından destek aldığını belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “Genel olarak meslek arkadaşlarımızla konuşuyoruz bu durumu. Yüksek merciilere yazmanın çok bir faydası olduğunu zannetmiyorum. Bir ara bir proje vardı bu konuyla ilgili oraya yazdım teker teker sıkıntılarımı ve çözüm noktalarımı da yazdım. Bir dönüt bile olmadı yani. Bundan dolayı yetkili merciilere gidip bir şey söylemiyorum artık. Fayda gelmeyeceğini düşünüyorum. Genel olarak bildiklerini okuyorlar.”

Ö11: “Genelde yakın çevremdeki tecrübeli öğretmenlerden destek alıyorum.”

Mesleki tükenmişlik yaşandığında ailesinden destek aldığını belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö10: “Annemle paylaşıyorum ondan fikir alıyorum.”

Mesleki tükenmişlik yaşandığında arkadaşlarından destek aldığını belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Arkadaşlarımla paylaşıyorum ve en büyük destekçim onlar. Canım sıkıldığında tek bir telefonla tamam nerdesin diyen arkadaşlarım var. Neyin var diye bile sorgusuz bir şekilde arayıp gel dediğimde hemen geliyorlar. Onların desteği gerçekten çok önemli.”

Mesleki tükenmişlik yaşandığında hem arkadaş hem meslektaşlarından destek aldığını belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö6: “Sevdiğim günlük hayattaki arkadaşlarımla konuşmak en büyük destek ve moral oluyor. Ve bizim için tükenmişliği aşmanın en büyük yolu insanlarla durumu paylaşmak ve anlatmak. Biz ancak derdimizi anlatarak yaptığımız iş bu olduğu için kendimizi anlatarak rahatlayabiliriz. Daha çok meslek arkadaşlarımla paylaşıyorum.”

Mesleki tükenmişlik yaşandığında hem aile hem meslektaşlarından destek aldığını belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Ailemle de paylaşıyorum burada öğretmen arkadaşlarımla da paylaşıyorum. Ailemden yakın öğretmen arkadaşlarda destek oluyor sağ olsunlar. Bana akıl verebiliyorlar özellikle de annem. Bana çözüm önerileri falan sunduğu şeyler oluyor.”

Ö18: “Tecrübeli öğretmen arkadaşlar ve kendisi de öğretmen olan eşim ile paylaşıp bu durumun üstesinden gelmek için çözüm üretmeye çalışıyorum.”

Ö22: “Yakın gördüğüm öğretmen arkadaşlarımla veya ailemle paylaşıyorum.”

Mesleki tükenmişlik yaşandığında aile, arkadaş ve meslektaşlarından destek aldığını belirten DKAB öğretmeni Ö2 bu durumu: “Arkadaşlarım, meslektaşlarım ve ailem ile *istişare ediyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki tükenmişlik yaşandığında hiç kimseden destek almadığını belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö9: “Kimseyle paylaşmıyorum kendi içimde yaşıyorum.”

Tablo 24 ve DKAB öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde mesleki tükenmişlik yaşadıklarında aile, arkadaş ve meslektaşlarından sosyal destek almak için bu durumu onlarla paylaşan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu durumu hiç kimseyle paylaşmayan öğretmenler de bulunmaktadır. En çok destek alınan kesim olarak meslektaşlar ifade edilmektedir. Bu durum kendileriyle aynı mesleği icra eden insanların tecrübelerinden istifade edebilmenin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki tükenmişlik yaşadıklarında çevrelerindeki çeşitli insan gruplarından destek almaya çalıştıkları görülmektedir. Mesleki tükenmişlik karşısında sosyal destek sağlanabilmesinin bu duygunun üstesinden gelebilmek için etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

3.3.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları

Meslek hayatında öğretmenlerin enerji ve motivasyonlarını besleyen durumları ortaya koyabilmek için katılımcıların tamamına “*Meslek hayatında motivasyon kaynaklarınız nelerdir?*” şeklindeki soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Mesleki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin DKAB Öğretmenlerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	F
Mesleki Motivasyon Kaynakları	Öğrencilerdeki Gelişim	13
	Aktivite Yapmak	6
	Umutlu Olmak	2
	Meslektaşlar	1
	Okul Ortamı	1

Meslek Koşulları	1
Mesleğin Sevilmesi	1
Geçim Kaygısı	1

Tablo 25 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları; “Öğrencilerdeki gelişim, aktivite yapmak, umutlu olmak, meslektaşlar, okul ortamı, meslek koşulları ve geçim kaygısı” şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerden Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22 ve Ö24 öğrencilerdeki gelişimleri; Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö12 ve Ö17 aktivite yapmayı; Ö7 ve Ö23 umutlu olmayı; Ö3 meslektaşlarını; Ö13 okul ortamını; Ö14 mesleki çalışma koşullarını; Ö16 mesleğini sevmeyi; Ö19 geçim kaygısını mesleki motivasyon kaynakları olarak belirtmektedirler. Ö14 motivasyon kaynağı olarak iki durum belirtmektedir.

Öğrencilerdeki gelişimleri mesleki motivasyon kaynağı olarak belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö4: “Öğrettiğin bir şeyi asgari düzeyde de olsa öğrencide görebilmek en önemli motivasyon kaynağımdır. Yoksa diğer türlü maaş on bin olmuş üç bin olmuş çok fark etmiyor kendimi geçindirebileceğim kadar olsun hatta karın tokluğuna çalışayım yeter yani. ... Derste işlediğimiz ve öğrencinin günlük hayata taşıdığı özellikle ahlaki davranışları görmek mükemmel bir şey benim için tarif edilmez. Milyonlarca duygu verseler ben bu durumu tarif edemem.”

Ö9: “Öğrenciler. Onlarla olan ilişkilerim ve bağım. Bu mesleği çekilir kılan tek şey öğrencileri çok sevmem, onlarla aramdaki diyalog ve onların beni çok sevmesi diyebilirim.”

Ö18: “Her şeye rağmen gönlünde yer edebildiğim hatta kimisinin ben farkında olmasam da meslek seçimine varıncaya kadar kalbine dokunabildiğim öğrencilerimin varlığı motivasyon olarak mesleğime beni bağlı tutuyor. Belki de tükenmişliği yoğun yaşadığım dönemlere nazaran bu hissi şu an daha az yaşamamdaki etkende bu öğrencilerimin varlığıdır.”

Ö20: “Gençlerin başarılarını görmek, onların içindeki cevherleri çıkarmak ve ahlaken güçlü bir nesil görmek en büyük motivasyonum.”

Ö21: “Birkaç öğrenciden de olsa güzel dönütler almak. Sevildiğini hissetmek.”

Ö22: “Öğrencilerimin güler yüzü, sevgisi, onlara bir şeyler öğretebilmiş olduğumu hissetmek, dini konularda onlarda farkındalık oluşturabildiğimi fark etmek.”

Ö24: “Güzel öğrencilerim. Bazı sınıflara girerken sabırsızlanıyorum bilgiye aç ve onları etkilemek hoşuma gidiyor. ...”

Öğretmenler, öğrencilerdeki akademik, davranış ve ahlaki olarak gelişimlerin dönüt olarak kendileri tarafından hissedilmesinin, mesleki motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Ö18 kendisinde yaşanan mesleki tükenmişliğin etkisinin eskiye göre azalmasında, öğrencilerdeki gelişimlerin ve onların kalplerine dokunabilecek kadar geri dönütler almasının etkili olabileceğini düşünmektedir. Ö4 ve Ö21’in belirttiği az da olsa öğrencilerden olumlu dönütler alınmasının, mesleki motivasyonları açısından önemli olduğu görülmektedir. Ö9 öğrencileri sevmesinin ve onlardan da sevgi görmesinin motivasyon açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden gelişim açısından alınan geri dönütlerin aynı zamanda öğretmenlerin emeklerinin karşılık bulmasını sağlayabilmektedir. Öğrencilerdeki olumlu gelişimlerin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği ve mesleki tükenmişlik durumunun üstesinden gelebilmelerini sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Mesleki motivasyon kaynağı olarak kitap okuma ve müzik dinleme gibi aktiviteleri belirten DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö2: “Kitap okumak gibi çeşitli aktiviteler yapmak beni motive ediyor.”

Ö10: “Müzik dinliyorum, kitap okuyorum bunlar beni dinlendiriyor.”

Ö12: “Kitap okumak, sahabelerin yapmış olduğu mücadeleyi örnek almak.”

DKAB öğretmenlerinden Ö2, Ö8, Ö10, Ö12 ve Ö17 kitap okumayı, Ö1 ve Ö10 müzik dinlemeyi mesleki motivasyon kaynağı olarak belirtmektedir. Ö12 aktivite kapsamı dışında ayrıca sahabeleri model alarak mesleki motivasyon sağladığını belirtmektedir.

Umut etmeyi mesleki motivasyon kaynağı olarak belirten DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö7: “Yeni gelen kuşakla birlikte ilgili, sorgulayıcı ve meraklı öğrencilerin bir anda böyle meydana çıkabileceği. Zaman gelir bu alana da ilgili, meraklı ve sorgulayan aynı zamanda yaşamak isteyen insanlarda oluşur. Böyle bir kitle de zamanı gelince oluşur. Çünkü karanlıktan sonra herhalde aydınlık gelir yani.”

Ö23: “Zamanla iyi ya da kötü her şey geçti, geçiyor ve geçecek.”

DKAB öğretmenlerinden Ö7 ve Ö23 umutlu olmaya çalışarak ve olumlu düşünerek mesleki motivasyon sağlamaya çalışmaktadırlar. Ö7 özellikle kendi branşının derslerine karşı ilgili öğrenciler ile muhatap olmayı umut etmektedir. Olumlu bakış açısının mesleki tükenmişliğin üstesinde gelebilmek için önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Meslektaşlarını mesleki motivasyon kaynağı olarak belirten DKAB öğretmenlerinden Ö3’ün görüşü: “Benim bu konuda motivasyon kaynağım çevremdeki işini severek yapan ve birçok öğretmene destek ve yol göstermeyi bilen sevgili meslektaşlarımın desteği.” şeklindedir. Okul ortamını mesleki motivasyon kaynağı olarak belirten Ö13’ün görüşü: “... huzurlu okul ortamı.” şeklindedir. Mesleğini sevmeyi motivasyon kaynağı olarak belirten Ö16’nın görüşü; “İşimi ne olursa olsun çok sevmek. Yapılabilecek en değerli mesleğin öğretmenlik olduğuna inanmak.” şeklindedir. Meslek koşulları mesleki motivasyon kaynağı olarak belirten Ö14’ün görüşü: “... Öğretmenlik mesleğinin rahat çalışma şartları.” şeklindedir. Ö3, Ö13, Ö14 ve Ö16’nın görüşleri göz önünde bulundurulduğunda mesleğin sevilerek yapılmasının, mesleğin esnek çalışma koşullarına sahip olmasının ve olumlu iletişimin olduğu huzurlu bir kurumda çalışmanın mesleki motivasyon açısından önemli olduğu görülmektedir.

Geçim kaygısını mesleki motivasyon kaynağı olarak belirten Ö19’un görüşü: “Geçim derdi mecburen motive ediyor.” şeklindedir. Ö19 kurmuş olduğu düzenin devamını sağlayabilmek açısından öğretmenlik mesleğini gelir kaynağı olarak devam ettirmektedir. Bu durum, mesleki motivasyonunun düşük olduğunun ve mesleki tükenmişlik yaşadığının göstergesi olabileceği değerlendirilmektedir.

3.4. Tükenmişlik Hissi Yaşayan Öğretmenlerin Değerlendirmeleri

Mesleki tükenmişlik hissi yaşadıklarını belirten 20 DKAB öğretmeninden elde edilen bulgular genel olarak şu şekildedir:

1- Mesleki tükenmişlik hissi yaşayan DKAB öğretmenleri mesleklerini öğrencinin kalbine dokunma (f:9), nesil yetiştirme (f:6), kutsal (f:2), bilgi öğretimi (f:1), manevi sorumluluk (f:1) şeklinde anlamlandırmaktadırlar.

2- Mesleklerini faydalı olma (f:9), nesil yetiştirme (f:3), gelişime açık meslek (f:3), çocukları sevmek (f:2), maaş (f:2), rahat meslek (f:2) ve mecburiyet (f:1) doğrultusunda tercih etmektedirler.

3- Öğrencilerin gelişimi açısından emeklerinin karşılığını akademik veya davranışsal olarak alamadığını düşünen (f:18) öğretmenler olduğu gibi alabildiğini düşünen (f:2) öğretmenler de bulunmaktadır.

4- Maaş açısından emeklerinin karşılığını almadığını düşünen (f:17) öğretmenler olduğu gibi aldığını düşünen (f:3) öğretmenler de bulunmaktadır.

5- Mesleklerinin toplum nezdinde saygınlığını yitirdiğini düşünen (f:19) öğretmenler çoğunlukta olmasına rağmen öğretmenlerden birisi saygın olduğunu düşünmektedir (f:1).

6- Toplumun DKAB öğretmenlerine karşı genel olarak rahatsız edici yaklaşımlar sergilediği düşünülmektedir (f:18). Bu yaklaşımlar; öğrenci davranışlarını ahlaki olarak düzeltmeli, sorumluluk alanının üstünde beklentiler, olumsuz tutumlar, sadece ders notu beklentisi gibi durumlardır. Bunun yanında saygın yaklaşımların sergilendiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (f:2).

7- Mesleklerinin gelecekte değer kaybedeceğini düşünen öğretmenler (f:18) olduğu gibi mesleklerinin gelecekte değer kaybetmeyeceğini düşünen öğretmenler de (f:2) bulunmaktadır.

8- Mesleğini (f:5), branşını (f:7) ve hem meslek hem branşını (f:1) değiştirmeyi düşünen öğretmenler bulunduğu gibi mesleğini veya branşını değiştirmeyi düşünmeyen öğretmenler de (f:7) bulunmaktadır.

9- Mesleklerinin sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler (f:9) olduğu gibi bu konuda olumlu düşünen öğretmenler de (f:7) bulunmaktadır. Bazı öğretmenler bu konuda hem olumlu hem olumsuz düşünceye sahiptirler (4).

10- Mesleklerinin kapsamında iş yükü (f:18) olan durumların bulunduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır (f:18). Bu durumlar; evrak işleri, zorunlu tutulan görevler, nöbet görevleri ve sınıf rehber öğretmenliği şeklinde sıralanmaktadır. Bazı öğretmenler göre meslek kapsamında iş yükü bulunmamaktadır (f:2).

11- Bu öğretmenlerin tamamına göre, COVID-19 eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir (f:20). Ancak olumsuz etkilerinin olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarına göre COVID-19'un eğitim ve öğretime olumlu etkileri de bulunmaktadır (f:4).

12- Okul yöneticilerinin genel olarak öğretmenlere olumsuz yaklaşımlar sergilediği düşünülmektedir (f:15). Bu olumsuz yaklaşımlar; adaletsiz, öğretmeni savunmayan, baskıcı ve iletişimi zayıf yönetici şeklinde sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinin olumlu yaklaşımlar sergilendiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (f:4). Bir öğretmen ise okul yöneticilerinin hem olumlu hem olumsuz yaklaşım sergileyebildiğini düşünmektedir (f:1).

13- Öğrencilerin DKAB dersine karşı genel olarak olumsuz yaklaşımlar sergilediği düşünülmektedir (f:14). Öğrencilerin bu yaklaşımları: ilgisiz, gereksiz ve alaycı şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin derse ilgili olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (f:2). Öğretmenlerden bazıları derse karşı her iki tutumu sergileyen öğrencilerin olduğunu düşünülmektedir (f:4).

14- Mesleğe başladıktan sonra öğrenciye karşı sert mizaç şeklinde değişim yaşayan öğretmenler (f:10) olduğu gibi olumlu yönde değişimler yaşayan öğretmenler de (f:8) bulunmaktadır. Bazı öğretmenler ise hiç değişim yaşamadıklarını düşünmektedirler (f:2). Hiç değişim yaşamadığını düşünen öğretmenler bu durumu olumlu yorumlamaktadırlar.

15- Çalışma arkadaşlarının kendilerine karşı olumlu yaklaşımlar sergilediklerini düşünen öğretmenler bulunmaktadır (f:4). Ancak çalışma arkadaşlarının olumsuz yaklaşımlar sergilediği düşüncesine sahip öğretmenler daha fazla görünmektedir (f:11). Bu konuda DKAB öğretmenlerinden bazıları hem olumlu hem olumsuz yaklaşımlar sergilendiğini düşünmektedir (f:5).

16- Velilerin genel olarak olumsuz yaklaşımlar (f:14) sergiledikleri düşünülmektedir (f:14). Bu olumsuz yaklaşımlar; ilgisiz, aşırı korumacı, saygısız ve öğretmenden sorumluluğunun üstünde beklentide bulunan veli şeklinde sıralanmaktadır. Velilerin olumlu yaklaşımlar sergilediğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (f:2). Öğretmenlerden bazıları hem olumlu hem olumsuz tutum sergileyen velilerin olduğunu düşünmektedir (f:4).

17- Meslek hayatı içerisinde özgür hareket ettiğini düşünen öğretmenler olduğu (f:6) gibi özgür hareket edemediğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (f:12). Öğretmenlerden bazıları özgür hareket edebildiği ve edemediği durumlar olduğunu düşünmektedir (f:2).

SONUÇ

DKAB öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin DKAB öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

DKAB Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Görüşlerine Dair Sonuçlar

1- DKAB öğretmenleri mesleklerini öğrencilerin kalbine dokunma, nesil yetiştirme, kutsal, bilgi öğretimi, manevi sorumluluk şeklinde anlamlandırmaktadırlar. En çok ifade edilen anlamlandırma durumu ise öğrencilerin kalbine dokunma olmaktadır.

2- DKAB öğretmenleri bu mesleği faydalı olmak, nesil yetiştirmek, mesleğin kendini yenilemeye imkan vermesi, mesleğin rahat olması, maddi geçim, çocukları sevmek ve mecburiyet doğrultusunda tercih etmektedirler. En çok ifade edilen tercih etme durumu ise faydalı olma şeklindedir.

3- Öğrencilerin gelişimleri konusunda emeklerinin karşılıklarını aldıklarını ifade eden öğretmenler olsa da genel olarak emeklerinin karşılığının alınmadığı düşüncesi hâkimdir.

4- Maaş açısından emeklerinin karşılığını yeterli bulan öğretmenler olsa da öğretmenlerin tamamına yakını maaşlarını yetersiz bulmaktadır.

5- Toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygın olduğunu düşünen öğretmenler olsa da öğretmenlerin tamamına yakını mesleklerinin saygınlığının azaldığını düşünmektedir.

6- DKAB öğretmenlerine ilişkin toplumda olumlu tutumların olduğunu düşünenler bulunsa da genel olarak rahatsız edici yaklaşımların ve beklentilerin olduğuna dair düşünceler hâkimdir. Toplumun rahatsız edici yaklaşım ve beklentileri; “Öğrenci davranışlarının ahlaki olarak düzeltilmesi beklentisi, öğretmenlerin sorumluluk alanlarının üstünde beklentiler, yüksek ders notu beklentisi ve diğer olumsuz tutumlar” şeklindedir. Öğrenci davranışlarının ahlaki olarak sadece DKAB öğretmenleri tarafından düzeltilmesi gerektiğine yönelik beklentiler ile diyanet görevlisi ve fetva isteme gibi sorumluluk alanlarının üstünde beklentiler, öğretmenlerde yetersizlik ve baskı hissine yol açmaktadır. Dersin değersiz görülmesi ve sadece yüksek ders notu beklentisi ise öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir.

7- Mesleklerinin gelecekte değer kaybetmeyeceğini düşünen öğretmenler olsa da genel görüş mesleğin gelecekte değer kaybedeceği yönündedir. Gelecekte değer kaybedeceğine ilişkin görüşlerden bazıları; öğretmen haklarının yetersiz olması, teknolojik gelişmelerin etkisi ve istihdam yetersizliği şeklindedir.

8- DKAB öğretmenlerine göre meslekleri sosyal ilişkilerini olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir. Olumlu görüşler; “İnsan tanıma, sakin olma, diksiyon, sabırlı olma ve fikirlerinin önemsenmesi” şeklindedir. Olumsuz görüşler; “Tahammülsüzlük, sabırsızlık, sinirlilik, okul dışı öğretmen gibi davranmak ve yumuşak üslup” şeklindedir. Bu iki görüş birbirine yakın olsa da olumsuz görüşler biraz daha fazladır.

9- Öğretmenlik mesleğini veya sadece branşını değiştirmeyi düşünen DKAB öğretmenleri bulunmaktadır. Meslek/branş değişikliğine ilişkin düşünceler; branş bazlı öğrenci ve veli tutumları, öğrenciden olumlu dönüt alınamaması, branş kaynaklı toplum beklentileri, ekonomik durumlar, öğrenciler, veli ve idari olarak beklentilerin karşılıksız kalması, eğitim ortamlarındaki sorunlar ve emeklilik yaşı gibi sebeplere dayanmaktadır. Meslek ve branş değiştirmeyi düşünen öğretmenler birlikte düşünüldüğünde katılımcıların yarısından biraz fazlasına denk gelmektedir. Meslek ve branş değiştirme konusunda meslek içerisinde başka bir branş öğretmenliğine geçme düşüncesi daha yaygındır. DKAB öğretmenlerinin yarısına yakını ise mesleğini veya branşını değiştirmeyi düşünmemektedir.

Mesleki Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlere Dair Sonuçlar

1- DKAB öğretmenleri evrak işlerini, zorunlu tutulan görevleri, nöbet görevlerini ve sınıf rehber öğretmenliğini meslek kapsamında iş yükü olarak görmektedir. Bunlardan en çok evrak işleri belirtilmektedir. Genel olarak iş yükü olduğuna dair görüşler bulunsa da iş yükü olmadığına dair görüşler de bulunmaktadır. İş yükü kapsamında belirtilen durumlar öğretmenleri yormakta, bunaltmakta, germekte, bıkkın ve bitkin hissettirmektedir.

2- DKAB öğretmenlerinin tamamına göre COVID-19 eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemiştir. Bu öğretmenlerden birkaçı olumlu etkilerinin de bulunduğunu düşünmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler arası imkân eşitsizliği, devam zorunluluğunun olmaması, DKAB dersine karşı ilginin daha az olması; uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerin gelişim dönemine uygun davranmadıkları, disiplinsizliğin daha fazla olması, öğrencilerin okula gelme isteklerinin azaldığı ve uzaktan eğitimden kalma iş yükü COVID-19’un olumsuz etkilerini oluşturmaktadır. Uzaktan

eğitimin tecrübe edilmesi, e-uygulama ve materyal kullanımının artması bu sürecin olumlu etkilerini oluşturmaktadır.

3- Okul yöneticilerinin yaklaşımlarına dair görüşler; “adaletsiz yönetici, öğretmeni savunmayan yönetici, baskıcı yönetici, iletişim becerisi zayıf yönetici ve yönetimi iyi yönetici” şeklindedir. Bu konuda öğretmenlerin genel görüşü olumsuz yönetici yaklaşımları yönündedir. Olumsuz görüşlerden en çok belirtilen durum ise yöneticilerin adaletsiz olmasıdır. Okul yönetiminin iyi olduğuna dair görüşler anlayışlı, adaletli ve savunan yönetici şeklinde olmaktadır.

4- Öğrencilerin DKAB dersine karşı yaklaşımlarına dair görüşler; "Derse ilgisiz öğrenci, dersi gereksiz gören öğrenci, dersi alaya alan öğrenci ve derse ilgili öğrenci" şeklindedir. Bu konuda öğretmenlerin genel görüşü öğrencilerin derslerine karşı olumsuz yaklaşımlar sergilemeleri yönündedir. Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum sergilemelerinde din olgusuna yaklaşımların, öğrencilerin gelişim dönem özelliklerinin, medya platformlarının, akademik sınavlarda derse ait soru sayısının, ders müfredatındaki konu tekrarlarının ve aile yapısının etkili olduğu düşünülmektedir. Ders dışı süreçte ise öğrenciler öğretmenlerle iyi anlaşmakta ve bu durum öğrencileri derse daha istekli hale getirmektedir.

5- DKAB öğretmenlerinin yarısına yakını mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı sert mizaçlı yaklaşımlar sergilemeye yönelik değişimler yaşamaktadır. Bu durum genel olarak “Mesleğe başlarken heyecanlı, naif, müsamahakâr, yumuşak, idealist, ilgili ve arkadaş gibi yaklaşımlar sergilenirken daha sonra tavizsiz, sert, katı, otoriter, disiplinli ve ilgisiz yaklaşımlar sergilemeye başlandığı” şeklinde değişmektedir. Öğretmenlerdeki sert mizaç yönündeki değişimin kaynağında öğrencilerin suistimale yönelik tutumları, istenmedik davranışları ve dersi basite almaları bulunmaktadır. Öğretmenlerden bir kısmı zamanla öğrenciye karşı olumlu değişim yaşamaktadır. Bu durum ise “Mesleğe başlarken resmi, sert, katı, otoriter, öğretmen merkezli ve öğrenciyle eksik iletişim kuran yaklaşımlar sergilenirken daha sonra anlayışlı, ılımlı, iletişim kurabilen, öğrenci merkezli ve onları anlamaya çalışan yaklaşımlar sergilenmeye başlandığı” şeklinde değişmektedir. Bir kısım öğretmen ise öğrenciye karşı değişim yaşamamaktadır. Öğretmenler bu durumu olumlu görmektedir. Olumlu değişim yaşayan ve değişim yaşamamayı olumlu gören öğretmenler birlikte düşünüldüğünde katılımcıların yarısından biraz fazlasına denk gelmektedir. Her üç

görüş ayrı ayrı düşünüldüğünde ise sert mizaç şeklinde değişim yaşayanların sayısı diğer ikisinden fazla bulunmaktadır.

6- Çalışma arkadaşlarının kendilerine karşı olumlu yaklaşımlar sergilendiklerini düşünen öğretmenler bulunsa da olumsuz yaklaşımlar sergilendiği düşüncesi daha fazladır. DKAB öğretmenlerinin branşlarından kaynaklı dini konularda bilgi kaynağı olarak görülmesi, kendilerine saygı duyulması ve kendileriyle iletişim açısından olumlu etkileşimlerde bulunulması çalışma arkadaşlarının olumlu yaklaşımlarını oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurum bağlılıklarını olumlu etkilemektedir. DKAB dersinin basit ve gereksiz görülmesi, ders olarak görülmemesi, alaya alınması; branşlarından kaynaklı DKAB öğretmenlerine karşı önyargılı tutumlar sergilenmesi, kimlik olarak siyasi yakıştırmalar yapılması, her şeyi bilmeleri gerektiğinin ve hata yapma durumlarının olmadığı düşünülmesi şeklindeki durumlar çalışma arkadaşlarının olumsuz yaklaşımlarını oluşturmaktadır.

7- Veli yaklaşımları konusunda öğretmenlerin görüşleri; “İlgisiz veli, aşırı korumacı veli, saygısız veli, çok fazla beklentide bulunan veli ve olumlu bir yaklaşım sergileyen veli” şeklindedir. Bu konuda olumlu görüşler olsa da olumsuz görüşler daha fazladır. İlgili, saygılı ve çözüm odaklı veli yaklaşımları, öğretmenlerin mesleki tutumunu artırmakta ve mesleklerini önemsemelerini sağlamaktadır. Olumsuz veli yaklaşımları ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını azaltmakta hatta meslekten soğumalarına sebep olmaktadır.

8- Meslek icra ederken özgür hareket ettiğini düşünen ve düşünmeyen öğretmenler bulunmaktadır. Özgür hareket edilemediği düşüncesi daha fazladır. Genel olarak velilerden, yöneticilerden, derse karşı yaklaşımlardan, derste söylenenleri çarpıtılmasından ve çeşitli kültür yapılarına sahip insanlarla muhatap olunmasından kaynaklı öğretmenler mesleklerini icra ederken özgür hareket edememektedir.

9- DKAB öğretmenlerin düzenleme istedikleri konular; “Yasal haklar, okulların fiziki ve araç-gereç donanımları, sınıf mevcutları, ücret, müfredattaki konu tekrarları, öğretmen atamaları, ders süreleri, ödüllendirmeler, BEP öğrencileri, evrak işleri ve YKS soru sayıları” şeklinde sıralanmaktadır. Bu konulardan en çok yasal haklar konusu belirtilmektedir. Bu konuda öğretmenler kendilerini koruyan, itibar ve saygınlıklarını artıran yasaların çıkmasını istemektedir. Ayrıca özel okullarda görev yapanlar ile kamu

okullarında sözleşmeli olarak görev yapanlar kendilerine ait özlük hakları konusunda yasal düzenlemeler yapılmasını beklemektedir.

Mesleki Tükenmişlik Hissi Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlere Dair Sonuçlar

1- Araştırmaya katılan 24 DKAB öğretmeninden 20'si (%83,33) mesleki tükenmişlik yaşadıklarını, 4'ü (%16,66) ise mesleki tükenmişlik yaşamadıkları belirtmektedirler. Mesleki tükenmişlik yaşadığını belirten öğretmenlerden 3'ü bu duyguyu meslek hayatlarının bir döneminde yaşadıklarını ancak şu anda yaşamadıklarını düşünmektedir. Katılımcılardan 7'si ilk görev yıllarında bu duyguyu yaşadıklarını belirtirken bunlardan 4'ü hala yaşamaya devam etmektedir. Bir öğretmen ise ikinci görev yılından itibaren bu hissi yaşadığını belirtmektedir.

Mesleki Tükenmişlik hissi yaşadıklarını belirten 20 katılımcıya yöneltilen ek sorulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

a- Mesleki tükenmişlik yaşandıklarında bitkinlik ve yorgunluk, karamsarlık, sinirlilik, değersiz hissetme, basit işleri yapmada zorlanma, isteksiz iş yapma, işten soğuma, yetersiz hissetme, mutsuz, umutsuzluk, başarısızlık hissi, branş değiştirme, fiziksel sorunlar, derse girmeme ve geç girme isteği, tatminsizlik, sabırsızlık ve bunalım gibi belirtiler ortaya çıkmaktadır. Bu belirtilerden en çok “bitkinlik ve yorgunluk” ifade edilmektedir.

b- Mesleki tükenmişlik yaşamalarında öğrenci tutumları, idareci, veli, emeklerin karşılık bulmaması, iş yükü, çalışma arkadaşları, COVID-19, toplumun beklentileri, okuldaki fiziki yetersizlik, tecrübesizlik, zorunlu eğitim ve insanların dine karşı yaklaşımları gibi sebeplerin etkili olduğu belirtilmektedir. Bunlardan öğrenci tutumları, idareci, emeklerin karşılık bulmaması, iş yükü, çalışma arkadaşları, toplumun beklentileri ve veli en etkili sebep olmaktadır. Bütün sebepler içerisinde ise en çok öğrenci tutumlarının etkili olduğu ifade edilmektedir.

c- Mesleki tükenmişlik durumunda iş ortamından uzaklaşma, mesleği bırakma, inanç kaynağına sığınma, kitap okuma, kendi kendine motive etme ve destek alma gibi tepkiler verilmektedir. Bu duyguya en çok “iş ortamından uzaklaşmak” şeklinde tepki verildiği ifade edilmektedir

d- Mesleki tükenmişlik ile mücadele kapsamında aktivite, insanlarla görüşmek, kitap okumak, mesleki gelişim çalışmaları, derslerin işlenişinde değişiklik yapma, kendi kendine motivasyon sağlama, inanç kaynağına sığınmak ve işten uzaklaşma gibi durumlara başvurulmaktadır. Katılımcılardan bazıları bu duygu karşısında mücadele edecek güç bulamamakta ve hiçbir şey yapmamaktadır.

e- Öğretmenler mesleki tükenmişlik durumunda meslektaş, aile ve arkadaşlardan destek almaktadır. Katılımcılardan bazıları hiç kimseden destek almamaktadır. Destek alma konusunda en çok “meslektaşalar” ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin tamamına “*Motivasyon kaynaklarınız nedir?*” ek sorusu yöneltilmiş ve şu sonuç ortaya çıkmıştır:

f- Öğrencilerdeki gelişimler, aktivite yapmak, umutlu olma, meslektaşlar, okul ortamı, mesleğin sevilmesi, meslek koşulları ve geçim kaygısı gibi durumlar öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynaklarını oluşturmaktadır. Bunlardan en çok öğrencilerdeki gelişimler ifade edilmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda konuyla ilgili ortaya konulabilecek önerileri maddeler halinde aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1- DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmı, emeklerinin öğrencilerde karşılık bulmadığını ve öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisiz yaklaşımlar sergilediklerini düşünmektedir. DÖGM tarafından öğretmenlerin din eğitimi alanında öğretim yöntem ve tekniklerini daha etkili bir şekilde kullanabilmelerine yönelik eğitimler düzenlenebilir.

2- Alınan maaşların yetersiz bulunmasından kaynaklı MEB tarafından maaş karşılığı girilen ders saati artırılarak alınan maaşın artırılması sağlanabilir. Ayrıca uzman ve başöğretmen olabilmek için gerekli görülen sürenin azaltılmasıyla elde edilecek gelirin daha erken bir dönemde maaşlara yansması sağlanabilir.

3- Toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığı ve bu durumun olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir. MEB ve ilgili kurumlar tarafından öğretmenlerin ve mesleklerinin saygınlığını koruyacak daha kapsamlı bir Öğretmenlik

Meslek Kanunu oluşturulabilir. Ayrıca kapsamı genişletilecek kanun için mevcut görev yapan öğretmenlerden görüşler alınabilir.

4- DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmı branş kaynaklı toplumun beklentileri ve yaklaşımları karşısında üzerlerinde baskı hissetmekte ve kendilerini yetersiz bulmaktadırlar. DÖGM tarafından bu konuda araştırmalar yapılarak mevcut görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimleri düzenlenebilir. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından DKAB öğretmeni olacak adaylar ile tecrübeli DKAB öğretmenlerinin paylaşımda bulunabilecekleri seminerler düzenlenebilir.

5- Öğretmenlerin bir kısmı teknolojik gelişmelerin yanlış kullanılmasından kaynaklı mesleklerinin geleceğinin olumsuz etkileneceğini düşünmektedir. MEB tarafından öğrencilerin bu konuda bilinçlenmeleri için bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı çerçevesindeki dersler daha nitelikli ve işlevsel hale getirilebilir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim sürecinde daha etkin kullanabilmeleri için e-uygulamaların kullanımına yönelik nitelikli eğitimler ve teşvikler yapılabilir.

6- Meslek veya branş değişikliği yapmayı düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler öz değerlendirme yaparak alan ve pedagojik yeterlilikleri konusunda eksikliklerini gidermeye yönelik kişisel gelişim çalışmaları yapabilirler. Veya MEB bünyesinde daha faydalı olabileceklerini düşündükleri idareci, Araştırma ve Geliştirme birimi gibi çeşitli alanlardaki kadrolara geçiş yapabilirler.

7- Evrak işleri, sınıf rehber öğretmenliği kapsamındaki bazı sorumluluklar ve nöbet görevinde yaşanan bazı durumların meslek kapsamında aşırı iş yükü oluşturduğu görülmektedir. Zümre tutanakları, şube öğretmenler kurulu vb. evrak işlerinin teknolojik platformlar üzerinden yürütülebileceği evrak takip sistemleri kurulabilir. Okul rehber öğretmenlerinin mevcutları artırılarak uzmanlık gerektiren sınıf rehberlik faaliyetlerine daha çok dahil edilmeleri sağlanabilir. Nöbet görevi kapsamındaki servis sayımları, haftada birden fazla tutulan nöbet görevleri gibi durumlar konusunda düzenlemeler yapılabilir.

8- DKAB öğretmenlerinin tamamı COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrenci ve öğretmenlerde olumsuz etkilerinin olduğunu ve sorunlar yaşandığını düşünmektedir. MEB tarafından uygulanan uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerden hareketle uzaktan eğitim uygulamasının daha verimli kullanılmasına yönelik bilişim teknolojileri alanında öğretmenleri geliştirici çalışmalar yapılabilir.

9- Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı olumsuz yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. MEB tarafından iletişim ve yönetim becerileri yeterli olan yönetici adaylarının görevlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Mevcut görevde bulunan okul yöneticilerine yönelik ise iletişim ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenebilir.

10- DKAB ders müfredatında bulunan konu tekrarlarının ders sürecine ve öğrencilerin gelişimlerine olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir. MEB'in ilgili kurumları tarafından din eğitimi kapsamındaki ders müfredatlarındaki konu tekrarları tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir. Müfredat düzenlemeleri yapılırken mevcut görev yapan DKAB öğretmenlerinden görüşler alınabilir.

11- Sınıf içi yönetimi sağlayabilmek için öğretmenlerden bir kısmı mesleğe başladıktan sonra öğrencilere karşı katı ve otoriter yaklaşımlar sergilemeye yönelik değişimler yaşamaktadır. Öğretmen adayı olan öğrencilerin sınıf içi yönetim ve iletişim becerilerinin gelişebilmesi için lisans müfredatındaki pedagojik eğitim programında bulunan öğretmenlik uygulama dersinin süresi artırılabilir. Ayrıca MEB tarafından mevcut görevde bulunan DKAB öğretmenlerinin sınıf içi yönetim ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler yapılabilir.

12- DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmı çalışma arkadaşları tarafından önyargılı yaklaşımlara maruz kalmaktadır. MEB tarafından kurum içi sağlıklı etkileşimin sağlanmasına yönelik hizmet içi eğitimler ve sosyal etkinlikler yapılabilir.

13- Bazı okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu ve ders işleme sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir. MEB tarafından okullardaki mevcut öğrenci sayıları ve kapasite durumları tespit edilerek, gerekli görülen okul ve sınıfların mevcutlarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

14- Okulların bir kısmında mescid, okuma salonu, ısınma ve etkileşimli tahta eksiklikleri/sorunları bulunmaktadır. MEB tarafından kapsamlı bir çalışma yapılarak okullardaki fiziki, araç ve gereç eksikleri tespit edilebilir ve okulların eksikleri giderilebilir.

15- Öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar okul yöneticileri tarafından haksız ödüllendirmelere (teşekkür, başarı belge vb.) tabi tutulduğu görülmektedir. MEB

tarafından eğitim ve öğretim kapsamında proje, makale vb. çalışmalar yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesine yönelik performans takip sistemi kurulabilir.

16- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ve kamu okullarında görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarındaki eksiklikler, MEB tarafından tespit edilerek düzenlemelere tabi tutulabilir. Ayrıca bu durumda bulunan ve mevcut görev yapan öğretmenlerden görüşler alınabilir.

17- Öğrencilerdeki gelişimler öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu etkilediğinden MEB tarafından, üniversite kazanmış veya çeşitlik mesleklerde görevlere başlamış öğrencilerle öğretmenleri arasında buluşma etkinlikleri düzenlenebilir.

18- Mesleki tükenmişlik hissedenden DKAB öğretmenlerinin oranı oldukça yüksek olduğu için DÖGM tarafından düzenli araştırmalar ile bu konuda durum tespiti yapılabilir ve bu doğrultuda öğretmenlere mesleki tükenmişlikle mücadeleyle yönelik eğitimler yapılabilir.

19- Din eğitimi alanında mesleki tükenmişlik konusunda az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bundan kaynaklı din eğitimi alanında mesleki tükenmişlik üzerine bilimsel çalışmalara ağırlık verilmelidir.

20- Çalışma şartlarının farklılıklarından dolayı kamu ve özel okullarda görev yapan DKAB öğretmenleri için ayrı ayrı çalışma grupları üzerine mesleki tükenmişlik araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, S. (2019). *Din Eğitimci ve Öğreticilerinin Mesleki Tutumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akdeniz, İ., & Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 45-75.
- Akkurt, Z. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Apaydın, H., & Eker, R. (2015). Din Görevlilerinde Meslekî Tükenmişlik: Kahramanmaraş Örneği. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, XV(1), 207-234.
- Apaydın, H., Özdemir, Ş., & Gün, A. (2018). Din Görevlilerinde Meslekî Tükenmişlik: Amasya Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, Art. 10. <https://doi.org/10.18498/amauidf.397344>
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, Art. 32.
- Arslan, F. (2020). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Avanoğlu, E. (2018). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Moralleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13, 4-6.
- Bayrakdar, N. (2013). Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenliğinin Doğasından Kaynaklanan Güçlüklerin Mesleki Tükenmişlik Algıları Üzerindeki Etkileri 1. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 79-100.
- Bayrakdar, N. (2014). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bilgin, B. (1983). Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1-4), Art. 1-4.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü* (1. bs). Bağlam Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. bs). Pegem Akademi.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, 18. <https://doi.org/10.5465/AMR.1993.9402210153>
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), Art. 41.
- Çam, O. (1998). Tükenmişlik Üzerine Bir Değerlendirme. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(1), Art. 1.
- Çapri, B. (2014). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), Art. 1. <https://doi.org/10.17860/efd.24817>
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çetin Akbulut, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ve iş tatmini arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çoban, M. F. (2020). *İmam Hatip liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Balıkesir örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dağ, İ. (1992). *Kontrol Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük Ve Psikopatoloji İlişkileri*. 7(27), 1-9.
- Demirkan, E. (2007). *Hemşirelerde Mesleki Motivasyon Eksikliğinin Nedenleri Ve Sonuçları Üzerine Sosyolojik Bir Çözümleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Demirkol, İ. (2006). *Avukatlarda İş Doyumu, Tükenmişlik ve Denetim Odağının Bazı Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Dönmez, A. (2019). Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), Art. 1. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001099
- Dönmez, E. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Durmuş, Y., & Tezer, E. (2001). Mizah Duygusu ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasında İlişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 25-32.

- Dworkin, A. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2, 69-78.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions. *New York: Human Sciences Press*.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Farber, B. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 589-594. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<589::AID-JCLP1>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<589::AID-JCLP1>3.0.CO;2-S)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1981). *Burn-Out; How to Beat the High Cost of Success*. Bantam Book, Doubleday & Company, Inc.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86, 28-35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Glogow, E. (1986). Burnout and Locus of Control. *Public Personnel Management*, 15(1), 79-83. <https://doi.org/10.1177/009102608601500108>
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. (1984). Phases of Psychological Burn-Out and Organizational Covariants: A Replication Using Norms from a Large Population. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 6(3), 290-323.
- Gökçe, A. T., & Özen, C. (2019). Görev mi angarya mı? Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya. *EJERCongress 2019 Konferans Bildirileri*, 78-83. https://www.researchgate.net/publication/336922378_GOREV_MI_ANGARYA_MI_OGRETMEN_GORUSLERINE_GORE_OKULDA_ANGARYA
- Günay, A. (2016). *Kabin ekiplerinde iş doyumu ve tükenmişlik sendromu* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, A., & Tunel, Y. Y. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri. *the Journal of Academic Social Sciences*, 134, 118-144.
- Kaya, K., Küçük, F., & Arslan, B. (2017). *Eğitimcilerde Tükenmişlik Sendromu ve Kurumsal Bağlılık* (1. bs). Kriter Yayınevi.

- Kim, H. J., Shin, K. H., & Umbreit, W. T. (2007). Hotel job burnout: The role of personality characteristics. *International Journal of Hospitality Management*, 26(2), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2006.03.006>
- Köroğlu, D. (2002). *Tükenmişlik Sendromu* (1. bs). Kriter Yayınevi.
- Leiter, M., & Maslach, C. (2004). Areas of Worklife: A Structured Approach to Organizational Predictors of Job Burnout. İçinde *Research in Occupational Stress and Well-being* (C. 3, ss. 91-134). [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(03\)03003-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(03)03003-8)
- Lewin, J., & Sager, J. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research*, 60, 1216-1224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.04.009>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meier, S. T. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations - HUM RELAT*, 36, 899-910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57(3), 211-219. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1984.tb00163.x>
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/openview/546b1d917a44b7cbf65420b15deaa3d9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özdevecioğlu, M., Sucan, S., & Akin, M. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi: Fiziksel Aktivitelere Katılımın Rolü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(3), Art. 3.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35, 283-305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures* (ss. xiv, 257). Free Press.

- Polatcı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Ross, R. R., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 464-470. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.4.464>
- Sevim, L. (2011). *Tükenmişlik ve işe bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), Art. 2.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <http://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3289?locale-attribute=tr>
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi* (1. bs). Beta Yayınevi.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri* (2. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sweeney, J. T., & Summers, S. L. (2002). The Effect of the Busy Season Workload on Public Accountants' Job Burnout. *Behavioral Research in Accounting*, 14(1), 223-245. <https://doi.org/10.2308/bria.2002.14.1.223>
- Şahin, N. H. (1998). *Stresle Başa Çıkma* (3. bs). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şara, P., & Güney, Ü. (2015). Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 195-205.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul Müdürleri İle Öğretmenlerin Algılarına Göre İlk Ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), Art. 220.
- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, Art. 26.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Tümekaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), Art. 1.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 58, Art. 58.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldız, D., Karaca, Ş., & Bakırcı, Ş. (2022). Öğretmenlerin İletişim Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), Art. 1. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1062068>
- Yıldız, S. M. (2015). *Lider-Üye Etkileşimi, İşyerinde Mobbing ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi* (1. bs). Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarına Neden Olan Etmenlerin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yolcu, H., & Kurt, M. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Eba Canlı Derslerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 87, Art. 87.



EKLER

EK 1.

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.05.2022-72755



T.C.
ADANA VALİSİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-50608102

30.05.2022

Konu : Yasir Yusuf TUNEL'in
Uygulama zni.

AMASYA ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrencileri Daire Başkanlığı)

İlgili: a) 21.04.2022 tarihli ve E-47526769-302.08.01-68029 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 16.05.2022 tarih ve E-98258552-605.01-49714603 sayılı onayı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Yasir Yusuf TUNEL'in "DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları ve Nedenlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Adana iline bağlı resmi ve özel okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile uygulama yapmak istediği (b) olur ekte gönderilmiştir.

2020/2 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama Zinleri Genelgesi 28. Maddesi gereği; bilimsel araştırma sonuç raporunun çalışmaya bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yazar KOÇAK
Valisi
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- Onay Örneği (1 Sayfa).

Adres : ARGE BİRİMİ

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Bilgisayar Uzmanı

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 95f0-ecbc-3e48-b029-c2db kodu ile teyit edilebilir.

EK 2.



T.C.
ADANA VALİSİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-49714603
Konu : Yasir Yusuf TUNEL'in
Uygulama zni.

16/05/2022

VALİ K MAKAMINA

İlgili : Amasya Üniversitesi'nin 21.04.2022 tarih ve E-47526769-302.08.01-68029 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Yasir Yusuf TUNEL'in "DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları ve Nedenlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Adana iline bağlı resmi ve özel okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile uygulama yapmak istediği ile ilgili ilgili yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, limiz İl Arayış Değerlendirme Komisyonu'nun 10/05/2022 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü kaydı yapılmadan, 2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı Arayış Uygulama Zinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yazar KOÇAK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/05/2022

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Bilgisayar Uzmanı

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dea1-2514-36bd-99ca-5dcd kodu ile teyit edilebilir.

EK 3.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2022-51684



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-51684
Konu : Etik Kurul Başvurusu

11.01.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Doç.Dr. Adem GÜNEŞ
Öğretim Üyesi

İlgi : 21.12.2021 tarihli ve 48455 sayılı yazı.

"DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları ve Nedenlerinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Dr. Adem Güneş Başvuru Değerlendirme 48455 (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul İzni (Yusuf Yasir TUNEL) (12 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE41JVM84 Pin Kodu :67452

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSE41JVM84&eS=51684>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Melike BAŞ
Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: 1



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4.



T.C.
ADANA VALİSİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-49714603
Konu : Yasir Yusuf TUNEL'in
Uygulama zını.

16/05/2022

VALİ K MAKAMINA

İlgili : Amasya Üniversitesi'nin 21.04.2022 tarih ve E-47526769-302.08.01-68029 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Yasir Yusuf TUNEL'in "DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları ve Nedenlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Adana iline bağlı resmi ve özel okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile uygulama yapmak istediği ile ilgili ilgili yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, ilimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 10/05/2022 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü kaydı yapılmadan, 2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı İl Araştırma Uygulama Zinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yazı KOÇAK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/05/2022

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Telefon No :

Unvan : Bilgisayar Uzmanı

E-Posta:

İnternet Adresi: Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dea1-2514-36bd-99ca-5dcd kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmen arkadaşım;

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı bünyesinde yürüttüğümüz **“DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları ve Nedenlerinin İncelenmesi”** başlıklı tez çalışması kapsamında değerli görüşlerinize başvurmak istiyoruz. Araştırmanın temel amacı DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarını tespit etmek ve bu algılarına neden olan durumları derinlemesine inceleyerek mesleki tükenmişliğin yaşanmasında etkili olan nedenler ile ilgili öneriler ortaya koyabilmektir.

Yapılacak görüşmelerde elde edilen bilgiler sadece araştırma verisi olarak kullanılacak olup kimlik bilgileriniz araştırma kapsamında gizli tutulacaktır. Görüşme esnasında size yöneltilen soruların sabit cevapları olmadığından vereceğiniz yanıtların sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtmaları araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Araştırma için vereceğiniz bilgiler ile sağlayacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

YASİR YUSUF TUNEL

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
1	Cinsiyetiniz? () Erkek () Kadın
2	Yaşınız? () 20-28 () 29-33 () 34-40 () 41-45 () 46-50 () 51-55 () 56-60 () 61-65 () 61 ve üzeri
3	Medeni durumunuz? () Evli () Bekâr
4	Çocuk sahibi misiniz? () Evet () Hayır
5	Çalıştığınız kurum? () Kamu () Özel
6	Mesleki pozisyonunuz? () Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli
7	Görev yaptığınız şehir
8	Görev yaptığınız yerleşim birimi? () İl Merkezi () İlçe () Köy

9	Şu anda görev yaptığınız okul kademesi?	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise
10	Öğrenim durumunuz?	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
		☐ Diğer (belirtiniz.....)		
11	Mezun olduğunuz bölüm?	☐ DKAB Öğretmenliği ☐ İlahiyat Lisans ☐ Yüksek İslam Enstitüsü ☐ İslami İlimler Fakültesi ☐ Diğer (belirtiniz)		
12	Mesleğinizdeki kıdeminiz?	☐ 0-1	☐ 1-5	☐ 6-10
		☐ 11-15	☐ 16-20	☐ 21-25
		☐ 26-30	☐ 30 ve Üzeri	
13	Haftalık ders saatiniz?	☐ 10-15 saat	☐ 16- 20 saat	☐ 21-25 saat
		☐ 26-30 saat	☐ 31 ve Üzeri	
14	Hangi derslere giriyorsunuz?	☐ DKAB ☐ Kur'an-ı Kerim ☐ Temel Dini Bilgiler ☐ Peygamberimizin Hayatı ☐ Diğer (belirtiniz)		
15	Dersine girdiğiniz sınıfların mevcudu ortalama kaç öğrenciden oluşmaktadır?	☐ 10-15	☐ 16-20	☐ 21-25
		☐ 26-30	☐ 31 ve Üzeri	

Bölüm II

No	Sorular
1	Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor?
2	Öğretmenlik mesleğini hangi hedef ve beklentiler ile tercih ettiniz?
3	a. Emeğiniz karşısında öğrencilerin akademik ve davranış gelişimi hakkında görüşleriniz nelerdir? b. Emeğiniz karşılığında aldığınız ücret hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4	Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki konumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? • Toplumun DKAB Öğretmenlerinden beklentisini ve yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durum sizi nasıl etkiliyor?
5	Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
6	Mesleğinizi veya branşınızı değiştirmeyi düşündünüz mü? Neden?
7	Öğretmenlik mesleğinin sosyal ilişkilerinize (aile, okul dışı çevre vb.) etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8	Öğretmenlik mesleği kapsamında aşırı iş yükü olarak değerlendirdiğiniz durumlar var mı? Bu durumlar nelerdir? Bu görevleri gerçekleştirmek size nasıl hissettiriyor?
9	Mesleğinizi icra ederken (ders anlatırken, okul içinde, düşüncelerinizi ifade ederken) özgür hareket edebiliyor musunuz? Özgür hareket edemiyorsanız nedenini açıkla mısınız?
10	COVID-19 pandemi sürecinin eğitim-öğretim açısından etkileri nelerdir? Bu sürecin mesleki tutumunuza etkileri hakkında düşüncelerinizi açıkla mısınız?
11	Veli tutumlarının öğretmen psikolojisine etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
12	Yöneticilerinizin size ve diğer öğretmenlere karşı yaklaşımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
13	Öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
14	Mesleğe başladığınız günden bugüne öğrencilere karşı yaklaşımınızda değişimler olduğunu düşünüyor musunuz? Bu değişimlerden bahseder misiniz?

15	Çalışma arkadaşlarınızın size ve branşınıza karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
16	Yetkili mercilerden en çok hangi konularda düzenlemeler yapılmasını arzu edersiniz?
17	Öğretmenlik mesleğini icra ettiğiniz süre zarfında kendinizi tükenmiş hissettiğiniz oldu mu? Tükenmişlik duygusu yaşandıysa; a) Tükenmişlik hissinin sizdeki belirtileri nelerdir? b) Bu duyguyu yaşamanızda etkili olan nedenlerden bahseder misiniz? c) Size göre bu duygunun yaşanmasında belirttiğiniz nedenlerden hangisi daha etkilidir? d) Tükenmişlik duygusu yaşadığınız dönemlerde ne yapmak istiyorsunuz? e) Tükenmişlik duygusunun üstesinden gelmek için neler yaptınız/yapıyorsunuz? f) Bu durumu paylaştığınız ve destek aldığınız kişiler oluyor mu? Tükenmişlik duygusu yaşanmadıysa; g) Motivasyon kaynaklarınız nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Yasir Yusuf TUNEL

(Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)

Öğrenim Bilgisi

Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Başlangıç bitiş tarihi	İlahiyat Fakültesi- İDKAB Öğretmenliği Bölümü
2012-2016	

İletişim Bilgisi

Mail adresi

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Adem GÜNEŞ-Yasir Yusuf TUNEL.(2022).Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri. the Journal of Academic Social Sociences