

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
ALGILARI**

**Hazırlayan
Nazım BAYRAKDAR**

**Danışman
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

Doktora Tezi

**Eylül 2014
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
ALGILARI**

(Doktora Tezi)

**Hazırlayan
Nazım BAYRAKDAR**

**Danışman
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

**Eylül 2014
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Nazım BAYRAKDAR

YÖNERGEYE UYGUNLUK

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları” adlı Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nazım BAYRAKDAR

Danışman

Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Celaleddin ÇELİK

Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK danışmanlığında **Nazım BAYRAKDAR** tarafından hazırlanan “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Felsefe ve Din Bilimleri** Anabilim Dalında **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

20/10/2014

JÜRİ:

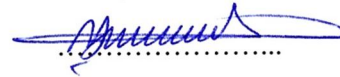
Danışman

:Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK



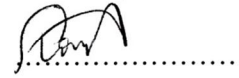
Üye

:Prof. Dr. M. Şevki AYDIN



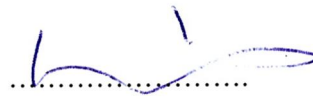
Üye

:Prof. Dr. Cemal TOSUN



Üye

:Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



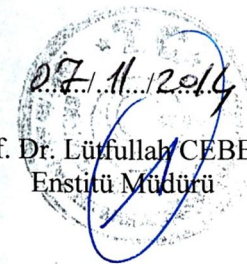
Üye

:Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ


ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 07/11/2014 tarih ve 29 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Lütfullah CEBEÇİ
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Din olgusunun öğretimi ile ilgili olması yönüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği birey ve toplum hayatı açısından kritik öneme sahip mesleklerden biridir. Okulda alacağı nitelikli bir din eğitimi hizmeti, bireyin Allah ile olan ilişkilerini sağlıklı bir zemine oturtmasına, sorumluluk bilinci kazanmasına, itminana ermiş bir kalple yaratılış amaçları istikametinde yaşayabilecek bir kıvama gelmesine önemli katkılar sunabilir. Okulda öğrencilere sunulacak nitelikli bir din eğitimi hizmeti inanan insanlar arasındaki sevgi ve kardeşlik duygularının gelişmesinde ve toplumsal huzurun temin edilmesinde de önemli bir fonksiyon icra edebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin söz konusu fonksiyonları icra edebilmesi için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı ile ilişkilerinin sağlam bir zemine oturmuş olması, inançlarıyla tutarlı bir hayat yaşamaları, iç huzuruna kavuşup aşırılıklardan uzak kalabilmeleri gerekir. Öğretime konu ettikleri İslam dininin inanç esaslarını içselleştirememiş, inançları sayesinde hayatını anlamlı ve değerli kılmayı başaramamış, inandığını iddia ettiği dinin ilke ve değerleriyle tutarlı bir hayat yaşamayı başaramamış Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine yapacağı katkının çok sınırlı kalacağına kuşku yoktur. Hatta onların, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri için gayret gösterirken kaş yapayım derken göz çıkarmaları, öğrencilerin dinle ilgili unsurlara karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebebiyet vermeleri de mümkündür.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleklerine başlarken kendilerini ne gibi zorlukların beklediğini bilmeleri ve bu zorluklara karşı gerekli hazırlıkları yapmaları oldukça önemlidir. Mesleklerinin kutsallığı, onların mesleklerine büyük beklentilerle, heyecan ve coşku dolu bir şekilde başlamalarını sağlayabilir. Ancak onların mesleklerine yüksek bir motivasyonla başlamaları mesleklerinde başarıya ulaşacakları anlamına gelmemektedir. Meslek hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelememeleri halinde onlar ümitlerini ve mücadele azimlerini zamanla kaybedip mesleklerine motive olmalarını sağlayan inanç ve ideallerinden kopma durumu ile karşı karşıya kalabilirler. İdeallerini gerçekleştirmek ve iç huzuruna kavuşmak için bir araç olarak gördükleri meslekleri bütün anlam ve önemini yitirip sadece geçimlerini temin etmek için zorunlu olarak yapmaları gereken bir uğraş haline dönüşebilir.

Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını konu edinen bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öncelikle araştırmanın problemi tanıtlmış, daha sonra ise araştırmada cevabı aranacak soruların, doğruluğu sınanacak denencelerin neler olduğu belirtilmiştir. Birinci bölümde ayrıca araştırmanın hangi bilimsel yöntem ve teknikler kullanılarak yapıldığı konusunda da ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde mesleki tükenmişlik kavramı ile ilgili literatür taraması neticesinde elde edilen bilgiler sistematik bir şekilde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde nicel veriler tablolar halinde gösterilmiş ve mülakat verilerinden de yararlanılarak yorumlanmıştır. Dördüncü bölümde ise araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar maddeler halinde sıralanmış ve bu sonuçlar perspektifinde bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde bana desteklerini esirgemeyen, değerli fikirleri ile bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK başta olmak üzere Prof. Dr. M. şevki AYDIN, Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ, Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ hocalarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde beni hep anlayışla karşılayan ve manevi desteğini sürekli arkamda hissettiğim sevgili eşim Rukiye'ye karşı kalbimin şükran hisleriyle dopdolu olduğunu belirtmek isterim. Araştırma sürecinde kendilerini zaman zaman ihmal ettiğim sevgili çocuklarım Muhammet Eren, Dilara ve Zehra Nur'a bütün dünya çocuklarıyla birlikte mutlu, huzurlu ve başarılı bir gelecek dilerim.

Nazım BAYRAKDAR

Ağustos 2014, KAYSERİ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ALGILARI

Nazım BAYRAKDAR

Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Ağustos 2014

Danışman: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

ÖZET

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerini ve mesleki tükenmişlik algıları üzerinde etkili olabilecek faktörleri tespit etmek üzere nicel araştırma tekniklerinden anket kullanılmıştır. Kişisel ya da çevresel bazı faktörlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna ise nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış mülakat ile cevap aranmıştır.

Araştırma neticesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, görev yapmakta oldukları okul türlerine, mesleki yeterlik algılarına, mesleklerinin toplumdaki itibarına, toplumsal beklentilerden rahatsız olma durumlarına, iş yükü, sosyal destek ve örgütsel adalet algılarına göre bazı alt boyutlarda farklılaştığı tespit edilmiştir. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin büyük bir kısmının öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini yeterince ciddiye almamalarından ve yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına yeterince ulaşmamasından duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri görülmüştür. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ise derslerine öğrencilerin gösterdiği ilgiden memnun olduklarını belirttikleri, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin büyük ölçüde amacına ulaştığı kanaatinde oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Mesleki Tükenmişlik, Din, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.

RELIGION CULTURE AND ETHICS TEACHERS' PROFESSIONAL BURNOUT PERCEPTIONS

Nazım BAYRAKDAR

Erciyes University, Institute for Social Sciences
PhD Thesis, August 2014
Supervisor: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

ABSTRACT

Religious Culture and Ethics (RCE) Teachers' professional burnout perceptions in this research in order to determine the quantitative and qualitative research methods have been used in combination. The quantitative questionnaire research techniques, have been used the factors that may be effective to determine on RCE teachers' professional burnout level of perception and occupational burnout perceptions. Some personal or environmental factors in RCE teachers to the profession and their commitment to answer the question of how on qualitative research techniques, semi-structured interview was used.

Research as a result of the teachers of Religious Culture and Ethics of professional burnout level according of their gender, their marital status, working in their school types, their perceptions of professional competence in the profession of reputation in society, the social expectations of being uncomfortable situations, business burden, social support, and perceptions of organizational justice, to some of the different sub-dimensions have been determined. The interview itself is made of professional burnout level of the other high RCE teachers believe that, the students in Religious Culture and ethics lesson to not take it seriously enough, and especially their religious education-teaching activities for the purposes of enough reach the complain. A large part of the teachers of RCE who interviewed burnout level lower than the other religion culture and ethics of teachers believe that the students are interested in religious culture and ethics lessons. And they have been identified that they have satisfied with their stated and conducted religious education activities largely achieved.

Keywords: Burnout, Professional Burnout, Religion, Religion Culture and Ethics.

İÇİNDEKİLER

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ALGILARI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xxi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.4. VARSAYIMLAR	9
1.5. DENENCELER.....	9
1.6. SINIRLILIKLAR.....	11
1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
1.8. TANIMLAR	14
1.9. YÖNTEM.....	15
1.9.1. Araştırmanın Modeli.....	15
1.9.2. Evren ve Örneklem.....	16

1.9.2.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	17
1.9.2.2. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Dağılımları.....	17
1.9.2.3. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdem Gruplarına Dağılımları	18
1.9.2.4. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	18
1.9.2.5. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Medeni Durumları.....	19
1.9.2.6. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Medeni Durumları.....	19
1.9.2.7. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	20
1.9.2.8. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenim Durumları.....	21
1.9.2.9. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Öğrenim Durumları	21
1.9.2.10. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türlerine Göre Dağılımları	22
1.9.2.11. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türleri.....	22
1.9.2.12. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türleri.....	23
1.9.2.13. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türleri.....	24
1.9.2.14. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Türüne Göre Dağılımları.....	25
1.9.2.15. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Bölüm Türleri.....	25

1.9.2.16. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerine Göre Dağılımları	26
1.9.2.17. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyleri.....	26
1.9.2.18. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyleri	27
1.9.2.19. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları	28
1.9.2.20. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türleri.....	28
1.9.2.21. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türleri.....	29
1.9.2.22. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türleri	29
1.9.3. Veri Toplama Araçları.....	30
1.9.4. Verilerin Analizi	34

2. BÖLÜM

MESLEKİ TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

2.1. Mesleki Tükenmişlik Kavramına İlişkin Yapılan Bazı Tanımlamalar.....	36
2.2. Mesleki Tükenmişlik Süreci.....	42
2.2.1. Mesleki Tükenmişlik Sürecinde Stresin Rolü.....	45
2.2.2. Mesleki Tükenmişlik Sürecinin Aşamaları	47
2.3. Mesleki Tükenmişliğin Nedenleri	50
2.3.1. Kişisel Nedenler	50
2.3.2. Çevresel Faktörler	60
2.4. Mesleki Tükenmişliğin Belirtileri	74
2.5. Mesleki Tükenmişliğin Çalışma Hayatı Üzerindeki Etkileri	76

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarına Göre Dağılımları.....	82
3.2. Kişisel Bazı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri	84
3.2.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Cinsiyetleri ..	84
3.2.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Kıdemleri.....	88
3.2.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Medeni Durumları.....	89
3.2.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mezun Oldukları Yüksek Okul Türleri	92
3.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mezun Oldukları Bölüm Türleri	93
3.2.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğrenim Durumları.....	94
3.2.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyleri	95
3.2.8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmakta Oldukları Okul Türleri.....	96
3.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Yeterlik Algıları.....	97
3.3.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğrencileri Derse Motive Etme Konusundaki Yeterlik Algıları.....	98
3.3.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Konusundaki Yeterlik Algıları	119
3.3.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önleme Konusundaki Yeterlik Algıları.....	127

3.3.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve DKAB Dersinin Haftalık Ders Saatinin Azlığı Nedeniyle Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumlarına İlişkin Algıları.....	143
3.3.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıfların Kalabalık Olmasından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algıları.....	150
3.3.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Yürüttükleri Din Eğitimi Faaliyetlerinin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Algıları.....	155
3.3.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Sorumlulukların Üstesinden Gelebilmeye Durumlarına İlişkin Algıları	176
3.3.8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğretime Konu Ettikleri İslam Dininin Değerlerine Uygun Bir Hayat Yaşayabilme Durumlarına İlişkin Algıları	187
3.3.9. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Sorunlarda Mesleki Gelişim Konusunu İhmal Etmelerinin Etkisine İlişkin Algıları.....	192
3.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Çevresel Faktörler	202
3.4.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleklerinin Toplumdaki İtibarına İlişkin Algıları.....	202
3.4.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Toplumsal Beklentilerden Duydukları Rahatsızlığa İlişkin Algıları	219
3.4.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Branşlarının Hassasiyet Durumuna İlişkin Algıları	233
3.4.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve İş Yüklerinin Fazlalığından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algıları	249
3.4.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışma Koşullarının Sağlıkları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları.....	265
3.4.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algıları.....	272

3.4.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları.....	293
---	------------

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Araştırmanın Sonuçları.....	316
4.2. Öneriler.....	347
KAYNAKÇA.....	351
EKLER.....	369
ÖZGEÇMİŞ.....	376

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	17
Tablo 1.2.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Dağılımları.....	17
Tablo 1.3.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdem Gruplarına Dağılımlarını Gösteren Çapraz Tablo	18
Tablo 1.4.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	18
Tablo 1.5.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Medeni Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo	19
Tablo 1.6.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Medeni Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo	20
Tablo 1.7.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	20
Tablo 1.8.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenim Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo	21
Tablo 1.9.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Öğrenim Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo	21
Tablo 1.10.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türlerine Göre Dağılımları	22
Tablo 1.11.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türlerini Gösteren Çapraz Tablo	23
Tablo 1.12.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türlerini Gösteren Çapraz Tablo.....	23
Tablo 1.13.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türlerini Gösteren Çapraz Tablo.....	24
Tablo 1.14.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Türüne Göre Dağılımları	25
Tablo 1.15.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Bölüm Türlerini Gösteren Çapraz Tablo	25

Tablo 1.16. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerine Göre Dağılımları	26
Tablo 1.17. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo.....	27
Tablo 1.18. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo.....	27
Tablo 1.19. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	28
Tablo 1.20. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Çapraz Tablo	28
Tablo 1.21. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Çapraz Tablo	29
Tablo 1.22. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Çapraz Tablo	29
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri	82
Tablo 3.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren t-Testi Tablosu	84
Tablo 3.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Anova Tablosu	88
Tablo 3.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Ne Ölçüde Farklılaştığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu	90
Tablo 3.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ne Ölçüde Farklılaştığını Gösteren t- Testi Tablosu ...	92
Tablo 3.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Yüksek Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis H Testi Tablosu	94
Tablo 3.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklaşma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis H Testi Tablosu	95

Tablo 3.8.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren t- Testi Tablosu	96
Tablo 3.9.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu	99
Tablo 3.10.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencileri Derse Motive Etme Konusundaki Yeterlik Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	102
Tablo 3.11.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle DKAB Dersinin Öğrenciler İçin Cazip Hale Getirilmesinin İmkânına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	106
Tablo 3.12.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile DKAB Ders Kitaplarının Niteliğine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	110
Tablo 3.13.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik İlgi Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	120
Tablo 3.14.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Konusundaki Yeterlik Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	128
Tablo 3.15.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önleme Konusundaki Yeterlik Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	132
Tablo 3.16.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yönetmeliklerde Öğrenciler için Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarının Karşılaştırılması	137
Tablo 3.17.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	144
Tablo 3.18.	DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile DKAB Dersinin Haftalık Ders Saati Sayısının Yetersizliği Nedeniyle Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumlarının Karşılaştırılması .	146

Tablo 3.19. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Din Eğitimi Sürecinde Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumları	147
Tablo 3.20. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Din Eğitimi Sürecinde Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumları	151
Tablo 3.21. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıfların Kalabalık Olmasından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	152
Tablo 3.22. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Kendilerini Ders Esnasında Gergin Hissetme Durumları	156
Tablo 3.23. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yürüttükleri Din Eğitimi faaliyetlerinin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	167
Tablo 3.24. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yürüttükleri Din eğitimi faaliyetlerinin Olumsuz Çevre Faktöründen Etkilenme Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	177
Tablo 3.25. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Sorumluluğun Üstesinden Gelebilmeye Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	178
Tablo 3.26. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Kendilerini Ders Esnasında Gergin Hissetme Durumları	188
Tablo 3.27. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğretime Konu Ettikleri İslam Dininin Değerlerine Uygun Bir Hayat Yaşayabilme Durumlarına İlişkin Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması	194
Tablo 3.28. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin, Mesleki Gelişim Konusuna Verdikleri Öneme İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılması.....	203

Tablo 3.29. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Mesleklerinin Toplumdaki İtibarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	204
Tablo 3.30. DKAB Öğretmenlerinin Bazı Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara Göre Mesleklerinin Toplumdaki Saygınlık Durumuna İlişkin Algıları ..	207
Tablo 3.31. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Branşlarından Dolayı Toplumda Gördükleri Saygıdan Memnun olma Durumlarının Karşılaştırılması.....	215
Tablo 3.32. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Basın Yayın Organlarında Yayınlanan DKAB Dersi ve Öğretmenleri Aleyhindeki Haberlerden Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	216
Tablo 3.33. DKAB Öğretmenlerinin Velilere ‘Alo 147’ Hattını Kullanarak Öğretmenleri Şikâyet Etme Hakkının Verilmiş Olmasından Duydukları Rahatsızlığa Göre Basın Yayın Organlarında DKAB Dersi ve Öğretmenleri Aleyhinde yayınlanan Haberlerden Rahatsız Olma Durumları ..	220
Tablo 3.34. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Toplumsal Beklentilerin Fazlalığından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	228
Tablo 3.35. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Velilerin DKAB Dersinden Beklentilerinin Farklılaşmasından Rahatsız Olma Durumlarının Karşılaştırılması.....	229
Tablo 3.36. DKAB Öğretmenlerinin Branşlarının Hassasiyeti Nedeniyle Din Eğitimi Sürecinde Hata Yapma Lükslerinin Bulunmadığını Düşünme Sıklıklarına Göre Toplumun Farklılaşan Beklentilerinden Rahatsız Olma Durumları ..	234
Tablo 3.37. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Branşları Nedeniyle Hata Yapma Lükslerinin Bulunmadığını Düşünme Sıklıklarının Karşılaştırılması.....	244
Tablo 3.38. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Velilere ‘Alo 147’ Hattını Kullanarak Öğretmenleri Şikâyet Etme Hakkının Verilmiş Olmasından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	245

Tablo 3.39. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Kendilerini Ders Esnasında Gergin Hissetme Durumları	251
Tablo 3.40. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Yasal Görevlerin Fazlalığından Rahatsız olma Durumlarının Karşılaştırılması.....	254
Tablo 3.41. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Yüklerinden Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	257
Tablo 3.42. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Yüklerinin Fazlalığının Aile Hayatları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	261
Tablo 3.43. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Yüklerinin Fazlalığının Özel Hayatları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	266
Tablo 3.44. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çalışma Koşullarının Sağlık Durumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	267
Tablo 3.45. DKAB Öğretmenlerinin Bazı Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara Göre Mesleklerinin Toplumdaki Saygınlık Durumuna İlişkin Algıları ..	273
Tablo 3.46. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Dertlerini Paylaşabilecekleri Samimi Dostlara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	277
Tablo 3.47. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Meslektaşlarıyla İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	282
Tablo 3.48. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Gelişimleri Konusunda Diğer Branş Öğretmenlerinin Desteğini Alma Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	286
Tablo 3.49. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Meslek Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunlarla Mücadele Sürecinde Okul İdarecilerinden Aldıkları Desteğe İlişkin Algılarının Karşılaştırılması ...	296

Tablo 3.50. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yaptıkları Başarılı Çalışmaların Okul İdarecileri Tarafından Takdir Edilme Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	300
Tablo 3.51. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Okul İdarecilerinin Öğretmenler Arasında Adaletli Davranma Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	303
Tablo 3.52. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Bağlı Buldukları Bakanlık Bünyesinde Yapılan Atama ve Ödüllendirmelerde Hakkaniyet İlkesinin Gözetilme Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	305
Tablo 3.53. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Aldıkları Maaştan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	310
Tablo 3.54. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarının Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Aldıkları Maaşın Miktarından Memnun Olma Durumları	311

KISALTMALAR

Bkz.	: Bakınız
D	: Duyarsızlaşma
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DT	: Duygusal Tükenme
Ed.	: Editör
İ.İ.B.F.	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
KB	: Kişisel Başarı Hissinde Azalma
s.	: Sayfa
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), 1982 Anayasasının ilgili maddesi¹ gereğince ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının ders programlarında yer alan zorunlu derslerden biridir. Uzunca bir süredir devam eden zorunlu DKAB dersi uygulamasından istenilen sonuçların alınabilmesi için DKAB derslerinde yürütülen din öğretimi faaliyetlerinin bilimsel araştırmalara konu edilmesi şarttır. Zira ancak bu tür araştırmalar sayesinde din öğretimi sürecinde yaşanan problemler ve bu problemlerin nedenleri sağlıklı bir şekilde tespit edilebilir; tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik etkili adımlar atılabilir.²

DKAB dersinde yürütülen din öğretimi faaliyetlerinin niteliği ve verimliliği konusunda araştırmalar yapılırken dikkate alınması gereken öğelerin başında DKAB öğretmenleri gelmelidir.³ Zira DKAB öğretmenleri din eğitimi-öğretiminin kendileri dışındaki öğeleri arasında eş güdüm sağlayabilir ve yürütmekte oldukları din eğitimi-öğretimi faaliyetlerini olumsuz etkileyebilecek faktörleri zamanında fark ederek gerekli önlemleri alabilirler. Ancak onların bunu başarabilmeleri yeterli mesleki donanım ve sağlıklı / sağlam bir kişiliğe sahip olmalarına bağlıdır. Aksi halde onlar meslek hayatlarında fiziksel ve ruhsal açıdan yıpranmalarına, mesleki performanslarının azalmasına yol açabilecek sorunlarla sıkça karşılaşabilirler. Bu sorunlar onların bazılarının meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zamanla zayıflamasına yol açabilir.

¹ 24. Madde: “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.”

² Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi (Model, Strateji, Yöntem, Teknikler)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009, s.10

³ M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İBAV Yayınları, Kayseri 1996, s.17

Öğretmenler başta olmak üzere, çalışan bireylerin ruh sağlıklarının korunarak mesleki performans düzeylerinin yükseltilmesini, hizmet kalitesinin artırılmasını problem edinen bilimsel araştırmaların sayısında özellikle son yıllarda hatırı sayılır bir artış gözlenmektedir. Bu araştırmalarda mesleki doyum, işle bütünleşme, mesleki tükenmişlik, mesleki benlik saygısı, işe bağlı stres gibi kavramların ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların öğretmenlerin psikolojik durumlarının, sorunlarının, ihtiyaç ve beklentilerinin göz ardı edilmesinin meydana getireceği olumsuzlukların daha net bir şekilde görülmesini sağladığını söylemek mümkündür.

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”⁴ Öğretmenlik mesleğinin eğitim-öğretim hizmetlerinin doğasından, okul ortamının fiziki ve sosyal şartlarından ve öğrencilerin olumsuz davranışlarından kaynaklanan birçok zorlukları bulunmaktadır. Ayrıca başta eğitim bilimleri olmak üzere çeşitli alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler öğretmenlerin / DKAB öğretmenlerinin rollerinde farklılaşmalara neden olmakta ve öğretmenlerden beklenen sorumluluklara her geçen gün yenileri eklenmektedir.⁵ Günümüzde öğretmenlerden değerler geliştiren, kaynak arayan, güçlükleri ve sorunları tanıyan, disiplinler arası bağlantılar kurabilen, insan ilişkilerini geliştiren, meslek seçimi ve boş zamanları değerlendirmede danışmanlık yapabilen, çevre incelemelerine rehberlik eden, mesleğe hazırlamada öğrencilere yardımdan kaçınmayan, öğretme/öğrenme becerileri konusunda uzmanlaşmış, özel eğitime ihtiyaç duyanlara yardım edebilen kişiler olmaları beklenmektedir.⁶ Rollerin farklılaşmasının / artmasının öğretmenliği eskiye nazaran daha zor ve daha fazla özveri gerektiren bir meslek haline getirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin genelini ilgilendiren yukarıda bahsedilen zorluklara DKAB öğretmenleri söz konusu olduğunda yenilerinin eklenmesi mümkündür. Çünkü DKAB öğretmenleri, “din” gibi insanın bütün benliğine nüfuz edebilme,⁷ kültürün bütün unsurlarını etkileme gücüne sahip; insanın hem dünya hem de ahiret hayatını yakından ilgilendiren; doğru

⁴ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Üçüncü Kısım, Madde 43

⁵ Günay **Paliç** ve Esra **Keser**, “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2011, s.202

⁶ Kevin **Ryan**, "Teacher Education in the Future. Teacher Educations", (The Seventy, Fourty Yearbook of the National Society for the society of Education)" Kısım II, *The University of Chicago Press*, Chicago 1975, s. 300 - 304

⁷ Hayati **Hökekleli**, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1998, s. 7

anlaşıp yaşandığında hem birey hem de toplum açısından önemli kazanımlara vesile olabilen ancak aksi bir durumda da hem bireyin hem de toplumun hayatını karartabilen çok boyutlu bir olgunun öğretimi ile görevlidirler. Böylesine hassasiyetleri ve hususiyetleri olan bir olgunun öğretimi ile görevli olmaları, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilir.

DKAB öğretmenleri, basın yayın organları başta olmak üzere çeşitli ortamlarda / platformlarda olumlu ya da olumsuz sürekli tartışma konusu yapılan ⁸ bir dersi okutmakla görevlidirler. Daha çok DKAB dersinin yasal statüsü, gerekliliği ve içeriği üzerinde yoğunlaşan bu tartışmalar bazı DKAB öğretmenlerini psikolojik açıdan olumsuz etkileyebilir.

DKAB öğretmenlerinin dini tutumları birbirinden oldukça farklı olabilen öğrenci ve velilerin hassasiyetlerini gözetmek ve farklılaşan beklentilerini ⁹ uzlaştırmak gibi bir sorumlulukları da bulunmaktadır. Ayrıca DKAB öğretmenleri öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen birçok faktörün devrede olduğu bir sosyal yapı içerisinde görev yapmaktadırlar. Böylesine hassas ve o ölçüde zorlukları olan DKAB öğretmenliği ancak mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanmış, karşılaştığı güçlüklerle baş edebilecek sağlam bir kişiliğe sahip öğretmenler ile başarılı bir şekilde icra edilebilir.

DKAB öğretmenleri çalışma ortamında karşılaştıkları güçlüklerle kişilik özelliklerine, mesleki yeterlik durumlarına ve güçlüklerin niteliğine bağlı olarak farklı tepkiler verebilirler. Söz konusu güçlüklerin üstesinden gelmeyi başaramayan DKAB öğretmenleri zamanla çalışma şevklerini kaybedebilir, mesleklerine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir ve mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalabilirler.

Mesleki tükenmişlik, ilk olarak 1970'li yıllarda Herbert Freudenberger tarafından dile getirilmiş ve daha sonra akademik camianın her geçen gün daha fazla ilgisini çekerek üzerinde çok sayıda araştırma yapılmış bir kavramdır. Freudenberger'e göre tükenmişlik, aşırı talep ve beklentilerden dolayı çalışan bireyin enerji kaynaklarının

⁸ Recep **Kaymakcan**, "Alevilik Üzerinden Din Dersini Tartışmak", *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, Sayı 6, Yıl 2009, s. 66-72

⁹ Beyza **Bilgin**, "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı XXVI, Yıl 1983, s. 259-263

tükenmesi durumunu ifade etmektedir.¹⁰ Kendi adıyla anılan tükenmişlik ölçeğini de geliştiren Maslach ise tükenmişliği; “*işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirme şeklinde yansımaları ile oluşan bir sendrom*”¹¹ şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımın, mesleki tükenmişlik konusu ile ilgili yapılan araştırmalarda sıkça kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu tanımın konuya ilgi duyan araştırmacıların büyük bir kısmı tarafından kabul gördüğüne işaret etmektedir.

Maslach, mesleki tükenmişliğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmadan oluşan üç boyutlu bir sendrom olduğunu belirtmekte ve bu boyutlar arasında aşamalı ilişki bulunduğunu iddia etmektedir.¹² O’na göre mesleki tükenmişlik duygusal tükenme ile başlamaktadır. Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmaya, duyarsızlaşma ise kişisel başarı hissini azaltmaya yol açmaktadır. Maslach’ın mesleki tükenmişlik tanımının daha iyi anlaşılması için mesleki tükenmişliğin üç boyutunu nasıl tanımladığının bilinmesi gerekir.

Duygusal Tükenme: Duygusal tükenmişlik, bireyin işine yoğunlaşamayacak, işinin gerekliliklerini yerine getiremeyecek ölçüde kendini ruhsal ve fiziksel enerjiden yoksun hissetmesi durumunu ifade etmektedir.¹³ Duygusal tükenmişliğin belirtileri arasında kendini güçsüz / halsiz hissetme, işe karşı ilgisizlik, isteksizlik, heyecan ve coşku kaybı ön plana çıkmaktadır.¹⁴ Mesleki tükenmişliğin en kritik ve belirleyici boyutunun duygusal tükenme olduğu belirtilmektedir.¹⁵

Duyarsızlaşma: Duyarsızlaşma, mesleki tükenmişliğin kişiler arası ilişkilere yansıyan boyutu olup mesleğin çeşitli yönlerine ilişkin bireyin olumsuz, ilgisiz ve katı tutumunu

¹⁰ Herbert J. **Freudenberger**, “Staff Burnout”, *Journal of Social Issues*, Volume 30, Year 1974, p.159

¹¹ Christina **Maslach** and S. E. **Jackson**, “The Measurement of Experienced Burnout”, *Journal of Occupational Behavior*, Sayı 2, Yıl 1981, s. 99

¹² Christina **Maslach** and S. E. **Jackson**, “Burnout in Organizational Settings”, *Applied Social Psychology Annual*, Volume 5, Year 1984, p.134

¹³ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, “Early Predictors of Job Burnout and Engagement”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498

¹⁴ Ayten **Demir**, “Hemşirelikte Tükenmişliğe Bir Bakış”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2004, s.71

¹⁵ Güler Sağlam **Arı** ve Emine Çına **Bal**, “Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi”, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 2008, s.133

ifade etmektedir.¹⁶ Duyarsızlaşmanın belirtileri arasında, çalışan bireyin hizmet verdiği kişilere gerekli değeri vermemesi, ilgiyi göstermemesi, onlara karşı insancıl davranmaması, empatiden ve samimiyetten uzak katı bir tavır sergilemesi, alaycı / incitici bir dil kullanması ve işini eskisi kadar önemsememesi ön plana çıkmaktadır.¹⁷

Kişisel Başarı Hissinde Azalma: Kişisel başarı hissinde azalma, çalışanların kendilerini mesleki açıdan yetersiz, etkisiz, başarısız olarak değerlendirmeleri ve çaresiz hissetmelerini ifade etmektedir.¹⁸ Kişisel başarı hissinde azalma boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan bireylerin, mesleki açıdan hiçbir ilerleme kaydedemediklerini, harcadıkları çabaların hiçbir işe yaramadığını düşünmeleri sebebiyle suçluluk duygusu yaşayabilecekleri ve kendilerine karşı saygılarını kaybedip depresyona girebilecekleri belirtilmektedir.¹⁹

Mesleki tükenmişlik problemi öğretmenlerde zihinsel, duygusal, fiziksel ve eylemlere yansıyan bazı belirtilerle kendini dışa vurmaktadır.²⁰ Kişiden kişiye bazı farklılıklar görülse de bu belirtilere bakarak öğretmenlerin tükenmişlik durumları hakkında bir yargıya varmak mümkündür.

Mesleki tükenmişlik problemi ile DKAB öğretmenlerinin de karşı karşıya kalmaları mümkündür. Nitekim ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını ortaya koymak amacıyla 2007 yılında yapılan bir araştırmada tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutundan alınan ortalama puanlar arasında branşlara göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu ve DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.²¹ Bu araştırmanın sonuçlarına bakarak bir genelleme yapılması

¹⁶ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, “Early Predictors of Job Burnout and Engagement”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498

¹⁷ Alev **Torun**, “Stres ve Tükenmişlik”, *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Ed. Suna Tevrüz, 2. Baskı, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, İstanbul 1997, s. 47

¹⁸ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, “Early Predictors of Job Burnout and Engagement”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498

¹⁹ H. Nejat **Basım** ve Harun **Şeşen**, “Tükenmişliğin Örgüt İçi Girişimcilğe Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma”, *ÖDTÜ Gelişme Dergisi*, Sayı 35, 2009, s.46

²⁰ Füsün **Ersöy**, Cenap Yıldırım ve Tamer Edirne, “Tükenmişlik (Staff Burnout) Sendromu”, *STED (Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi)*, Türk Tabipler Birliği Yayını, Cilt 10, Sayı 2, Ankara 2001, <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0201/1.html> (15.05.2012)

²¹ Dilek Erdemoğlu Şahin, “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 79

her ne kadar mümkün olmasa da ²² söz konusu verilerin DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik problemini ne ölçüde yaşadıklarının daha geniş çaplı araştırmalarla ortaya konulmasının gerekliliğini ortaya koyduğu açıktır.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalmalarının birçok sorunu beraberinde getirmesi kaçınılmazdır. Bu problemin öncelikle DKAB derslerinin verimliliğini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Zira DKAB öğretmenlerinin psikolojik durumları sınıf atmosferinin niteliğinin en önemli belirleyicilerinden biridir. Kendilerini sürekli gergin, huzursuz ve engellenmiş hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmaları oldukça zordur.

Eğitim esasen bir iletişim ve etkileşim sürecidir. ²³ Din eğitimi-öğretimi süreci sonunda hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesinde DKAB öğretmeni ile öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin niteliği önemli bir rol oynamaktadır. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişim ve etkileşimlerinin niteliğinin mesleki tükenmişlik algılarından etkilenmemesi düşünülemez.

Mesleki tükenmişlik problemi DKAB öğretmenlerinin mesleki performans düzeylerinin azalmasına yol açabilecek olması ²⁴ yönüyle de DKAB derslerinin verimliliğini olumsuz etkileyebilir. Nitekim yapılan bir araştırma ²⁵ tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerini tanımada yetersiz olduklarını, ders saatleri dışında öğrencilerine vakit ayırmadıklarını, ders sırasında güncel olaylara yer vermediklerini ve öğrencilerle ilişkilerinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlik / DKAB öğretmenliği, mensuplarının sürekli kendilerini yenilemelerini / geliştirmelerini gerektiren bir meslektir. ²⁶ Mesleki tükenmişlik problemini yoğun bir şekilde yaşamaları durumunda DKAB öğretmenleri, fiziksel ve ruhsal açıdan kendilerini

²² Nitekim söz konusu araştırmada örnekleme sadece 20 DKAB öğretmeni dâhil edilmiştir.

²³ Salih P. **Memişoğlu**, "Sınıfta İletişim Süreci", *Sınıf Yönetimi*, Ed. Mehmet Şişman; Selahattin Turan; Öğreti Yayınları, Ankara 2008, s. 89

²⁴ Celaledin **Serinkan** ve Ahmet **Bardakçı**, "Pamukkale Üniversitesi'ndeki Akademik Personelin İş Tatminleri İle Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, Yıl 2009, s.116

²⁵ Sema **Karakelle** ve Seçil **Canpolat**, "Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Karşı Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 33, Sayı 147, Yıl 2008, s. 117

²⁶ Kayabaşı, "Bazı Değişkenler...", s. 193

bitkin hissedecek olmaları nedeniyle mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye / yenilemeye yönelik faaliyetlere gereken ehemmiyeti veremeyebilirler. Sadece bu durum bile din eğitimi-öğretimi sürecinde birçok soruna kaynaklık edebilir. Bütün bunlar DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve mesleki tükenmişlik algıları üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya konulmasının önemini / gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilikten hareketle yapılan bu araştırmada **“DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik problemi yaşama durumlarına ilişkin algıları nedir?”** sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarını tespit etmek ve bu algıları ile ilişkilendirdikleri faktörleri / durumları ortaya koyarak onları mesleki tükenmişliğe götüren sürece ışık tutmaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- DKAB öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda mesleki tükenmişlik problemini ne ölçüde yaşamaktadır?
- 2- DKAB öğretmenleri duyarsızlaşma boyutunda mesleki tükenmişlik problemini ne ölçüde yaşamaktadır?
- 3- DKAB öğretmenleri kişisel başarı hissinde azalma boyutunda mesleki tükenmişlik problemini ne ölçüde yaşamaktadır?
- 4- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, kıdem, medeni durum ve öğrenim durumları değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri görev yapmakta oldukları okul türleri ve düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki yeterlik algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

8- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri kendilerine yönelik toplumsal beklentilere ilişkin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

9- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri sosyal destek algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

10- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri örgütsel adalet algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

11- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri branşlarının niteliğine ilişkin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

12- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri iş yükü algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Din eğitimi-öğretimi sürecinde ortaya çıkan sorunların ne olduğunun ve bu sorunların nedenlerinin bilimsel bir bakış açısıyla ortaya konulması, din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Söz konusu sorunlara sadece DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlik durumları bağlamında yaklaşmak, sorunun ortaya çıkmasında rolü olan bazı faktörlerin gözden kaçmasına yol açabilir. DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlik durumları, iş stresiyle baş edebilmelerine ve meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözebilmelerine önemli katkılar sunabilir. Ancak bu olumsuzluklarla mücadele sürecinde onlar zamanla fiziksel ve ruhsal açıdan yıpranabilir ve çalışma koşulları ile ilgili bazı olumsuzluklara direnç göstermekte zorluk yaşayabilirler. Bu nedenle din eğitimi sürecinde ortaya çıkan sorunların tespitine yönelik araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin çalışma koşulları da göz ardı edilmemelidir.

DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar DKAB öğretmenlerinin hangi şartlarda görev yaptıklarını, ne tür zorluklarla karşı karşıya bulduklarını göz ardı etmemeli, DKAB öğretmen adaylarına yönelik hizmet öncesi eğitim faaliyetlerini gerçek hayatla bütünleştirebilmelidir. Zira hangi şartlarda görev yapacakları ve ne tür zorluklarla karşılaşacakları konusunda hizmet öncesi eğitimi sürecinde farkındalık kazanamayan DKAB öğretmenleri, mesleklerine başladıktan hemen sonra büyük bir hayal kırıklığı

yaşayabilirler. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlarda yapılan eğitimin gerçek hayatla örtüşürülmesine; DKAB öğretmen adaylarının meslek hayatlarına adım attıktan sonra karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda önceden bilinçlendirilmelerine ve mesleklerine daha gerçekçi hedeflerle başlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca halen görev yapmakta olan DKAB öğretmenlerinin hangi stres faktörlerinin etkisi altında kaldıkları, stres kaynaklarıyla yaptıkları mücadelede ne ölçüde başarılı oldukları, desteğe ihtiyaç duyup duymadıkları konularında yapılacak tespitlerin DKAB öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini planlayanlar için yol gösterici bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar mesleki tükenmişlik konusu üzerinde çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar için de önem arz etmektedir. Zira onlar mesleki tükenmişlik problemini hangi faktörlerle ilişkisi bağlamında ve hangi yöntem ve teknikleri kullanarak araştırmaları gerektiğine karar verirken bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan yararlanabilirler.

1.4. VARSAYIMLAR

- 1- Araştırmanın nicel ve nitel boyutları için seçilen örneklem, evreni temsil edebilecek yeterlidir.
- 2- Maslach Tükenmişlik Ölçeği DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını tespit etmeye katkı sağlayabilir.
- 3- Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri, kendilerine yöneltilen anket maddelerine ve mülakat sorularına vakıya uygun cevaplar vermişlerdir.

1.5. DENENCELER

- 1-DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümü mesleki tükenmişliği kendileri açısından önemli bir problem olarak görmemektedir.
- 2-DKAB öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına göre daha fazla mesleki tükenmişlik problemi yaşamaktadır.

- 3- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
- 4- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.
- 5- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- 6- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- 7- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları yüksek okul türlerine göre farklılaşmaktadır.
- 8- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmaktadır.
- 9- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışmakta oldukları okul düzeylerine göre farklılaşmaktadır.
- 10- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışmakta oldukları okul türlerine göre farklılaşmaktadır.
- 11- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki yeterlik algılarına göre farklılaşmaktadır.
- 12- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin algılarına göre farklılaşmaktadır.
- 13- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri toplumsal beklentilerden duydukları rahatsızlığa göre farklılaşmaktadır.
- 14- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri branşlarının hassasiyetine ilişkin algılarına göre farklılaşmaktadır.
- 15- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri iş yükü algılarına göre farklılaşmaktadır.
- 16- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin algılarına göre farklılaşmaktadır.
- 17- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri sosyal destek algılarına göre farklılaşmaktadır.
- 18- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri örgütsel adalet algılarına göre farklılaşmaktadır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1- Araştırmada DKAB öğretmenlerinin sadece mesleki tükenmişlik algıları ve bu algıları ile ilişkilendirdikleri faktörler / durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın problemi ile ilgili veriler sadece DKAB öğretmenlerinden toplanmış olup problemle ilgili öğrenci, idareci ve veli gibi kaynaklardan görüş alınmamıştır.

2- Araştırma Kayseri il merkezindeki resmi ya da özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan DKAB öğretmenleri ile sınırlıdır. İmam Hatip Liselerinde çalışmakta olan meslek dersleri öğretmenleri ile branşı DKAB olan okul idarecileri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3- Araştırmada veriler DKAB öğretmenlerine uygulanacak anket formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile toplanmıştır.

1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının özellikle son on yıl içerisinde fark edilir bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu araştırmaların tamamına yakın bir kısmında nicel araştırma teknikleri kullanılmış ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere ya da kişilik özelliklerine göre farklılaşma durumu yoklanmıştır. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan az sayıdaki araştırma da söz konusu yaklaşımla yapılmıştır. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları ile ilişkilendirdikleri faktörlerin / durumların tespit edilmesine yönelik nitel destekli bir araştırma henüz yapılmamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalarda tükenmişlik algısı ile ilişkisi bağlamında ele alınan sosyo-demografik değişkenler arasında cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, yaş, gelir durumu, mesleği tercih nedenleri, medeni durum, çocuk sayısı, sınıfların öğrenci sayıları, sosyo-kültürel faaliyetlere katılma durumu, okul yönetiminin tutum ve davranışları vb. durumların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile denetim odakları,²⁷ örgütsel bağlılık düzeyleri,²⁸

²⁷ Songül Tümkaya, "İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , Sayı 8, Yıl 2000, s. 1-8

mesleki doyum düzeyleri,²⁹ disiplin anlayışları³⁰ ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri³¹ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da yapılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları ile ilgili yapılmış dört çalışma tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi Okumuşlar³² tarafından DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 2008 yılında yapılmıştır. Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile “cinsiyet, yaş, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, görev yapılan yer, mesleki konum, öğrenim durumu, çalışma süresi, meslek seçiminde etkili olan faktörler, öğretmenlik mesleği dışında kamu hizmetinde çalışma durumu, yöneticilerle sorun yaşama durumları” değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı sınıanmıştır. Araştırma sonucunda bu değişkenlerden yaş, mesleki konum, öğrenim durumu, meslek seçiminde etkili olan faktörler, yöneticilerle sorun yaşama durumları ile mesleki tükenmişliğin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okumuşlar’ın yaptığı araştırmadan farklı olarak bu araştırmada nicel verilerin yanı sıra yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile nitel veriler de toplanmıştır. Böylelikle DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları ile ilişkilendirdikleri kişisel, kurumsal, sosyal, DKAB dersi, öğrencilerin tutum ve davranışları ile ilgili faktörler / durumlar ortaya konarak onları tükenmişliğe götüren süreç aydınlatılmaya çalışılmıştır. Söz konusu araştırmadan farklı olarak bu araştırmada ayrıca, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki yeterlik, iş yükü, örgütsel adalet ve sosyal destek algılarına göre farklılaşma durumu da yoklanmıştır.

²⁸ Fatih **Çetin**, H. Nejat Basım ve Oğuz Aydoğan, “Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlikle İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma”, *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 25, Yıl 2011, s. 61-70

²⁹ Selahattin **Avşaroğlu**, M. Engin Deniz ve Ali Kahraman, “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 14, Yıl 2005, s. 115-129

³⁰ Necati **Cemaloğlu**, “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2, Yıl 2007, s. 123-155

³¹ Müge **Maraşlı**, “Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri”, *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, Sayı 23, Yıl 2005, s. 27-33

³² Muhittin **Okumuşlar**, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinde Mesleki Doyum*, Yediveren Yayınları, Konya 2008

Araştırmamızla doğrudan ilgisi olan diğer çalışma Şahin³³ tarafından 2007 yılında yapılmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik durumları ile bazı sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığı sınanmıştır. Araştırmanın DKAB öğretmenlerini ilgilendiren sonucu, mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda branşlar arasında bulunan anlamlı farklılıktır. Araştırma bulgularına göre DKAB öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma problemi yaşamaktadırlar. Şahin'in araştırmasında da DKAB öğretmenlerini tükenmişliğe götüren sürece yönelik herhangi bir veri bulunmamaktadır. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılması ve bu şekilde DKAB öğretmenlerinin sadece mesleki tükenmişlik düzeylerinin ne olduğu değil, mesleki tükenmişlik süreçlerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu sorusuna da yanıt aranması bu araştırmanın, Şahin tarafından yapılan araştırmadan farkını ortaya koymaktadır.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını konu edinen bir başka araştırma Coşkun tarafından 2012 yılında yapılmıştır.³⁴ 98 DKAB öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanarak yapılan bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, görev yapmakta oldukları okul düzeyine ve öğretmenlik mesleğini tekrar tercih etme durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Coşkun tarafından yapılan bu araştırmada sadece nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Kendi yaptığımız araştırmada ise nicel veriler nitel verilerle desteklenmiş ve anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Kendi araştırmamızda ayrıca, Coşkun tarafından yapılan araştırmada yoklanmayan bazı değişkenlerin DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ile ilgili son araştırma 2014 yılında Yeğin tarafından yapılmıştır.³⁵ Bu araştırmada 230 DKAB öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine, öğretmenliği tercih nedenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yeğin

³³ Dilek Erdemoğlu Şahin, "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

³⁴ Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, Yıl 2012, s. 101-113

³⁵ Hüseyin İbrahim Yeğin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri", *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı 58, Yıl 2014, s. 315-332

tarafından yapılan bu araştırmada da sadece nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Kendi yaptığımız bu araştırmanın, Yeğın tarafından yapılan araştırmadan farkı nicel araştırma tekniklerine ek olarak nitel araştırma tekniklerine de yer verilmesidir. Söz konusu araştırmadan farklı olarak bu araştırmada -sosyo-demografik bazı değişkenlerin yanı sıra- DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki yeterlik, iş yükü, örgütsel adalet ve sosyal destek algılarına göre farklılaşma durumu da yoklanmıştır.

1.8. TANIMLAR

Mesleki Tükenmişlik: Çalışan bireyin meslek hayatında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelememesine bağlı olarak mesleği ile arasındaki duygusal bağların zayıflaması, kendini bitkin hissetmesi, hizmet verdiği kişilere karşı gösterdiği duyarlığın azalması ve mesleki açıdan kendini yetersiz / başarısız olarak değerlendirip suçluluk hissi yaşaması gibi belirtilerle kendini gösteren, ruh sağlığı ile ilgili bir problemdir.

Duygusal Tükenme: Çalışan bireyin işine yoğunlaşamayacak, işinin gereklerini yerine getiremeyecek ölçüde kendini ruhsal ve fiziksel enerjiden yoksun hissetmesi, mesleği ile arasındaki duygusal bağların zayıflaması durumunu ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır.

Duyarsızlaşma: Çalışan bireyin mesleği ile ilgili görevlerini yeterince ciddiye almaması ve özellikle de hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz, ilgisiz ve katı bir tutum takınması durumunu ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır.

Kişisel Başarı Hissinde Azalma: Çalışan bireyin kendini mesleki açıdan yetersiz, etkisiz, başarısız olarak değerlendirmesi ve çaresiz hissetmesi durumunu ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır.

Stres: Organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırları için bir tehdit olarak algıladığı uyaranlara karşı verdiği ruhsal boyutu ağır basan tepkidir.

1.9. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî işlemler hakkında bilgi verilmiştir.

1.9.1. Araştırmanın Modeli

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu ya da gerçekliği kendi koşulları içinde, olduğu gibi araştırıp açıklamak esasına dayanır.³⁶ Tarama modelinde araştırma konusu ile ilgili veriler toplanır, sınıflandırılır, düzenlenir ve çözümlenmeye tabi tutulur. Bu süreçte araştırmacı, araştırmaya konu ettiği gerçekliği tanımlar, söz konusu gerçeklik üzerinde etkili olan faktörleri tespit eder ve elde ettiği verileri yorumlayıp değerlendirerek genellemelere ulaşmaya çalışır.

Araştırma tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde amaç, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ortaya koymaktır.³⁷

Araştırma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Mesleki tükenmişlik ve bununla ilgili olan işle bütünleşme, iş stresi, iş tatmini konuları ile ilgili yazılan kitaplar ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Literatür taraması yapılarak mesleki tükenmişlik konusu ile ilgili bugüne kadar hangi araştırmaların, hangi yöntemler kullanılarak yapıldığı ve bu araştırmalarda hangi sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili geçmişte yapılan araştırmalarda nelerin eksik bırakıldığı, hangi hususların açıklığa kavuşturulmaya ihtiyaç duyduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yönteminin, denencelerinin belirlenmesinde, anket formunun hazırlanmasında ve araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanıp değerlendirilmesinde literatür taraması neticesinde elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Araştırma sürecinde nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Karma yöntem olarak adlandırılan bu yaklaşımın, son yıllarda araştırmacılar tarafından daha

³⁶ Niyazi **Karasar**, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd Şirketi, Ankara 1995, s. 77

³⁷ Karasar, s. 81

sık kullanıldığı dikkat çekmektedir.³⁸ Karma yöntemin kullanılmasındaki amaç, daha fazla katılımcıdan toplanan nicel verileri, daha sınırlı sayıdaki katılımcıdan elde edilen ayrıntılı nitel verilerle detaylandırarak açıklamaktır.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden birisi olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desende araştırma konusu ile ilgili önce nicel sonra da nitel veriler toplanır.³⁹ Nitel veriler, nicel verilerin daha anlamlı hale getirilmesine ve derinlemesine analizlerinin yapılmasına imkân verir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşama durumlarının ne olduğu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre ne ölçüde farklılaştığı sorusuna nicel araştırma teknikleri ile elde edilen verilerle cevap aranmıştır. Nicel araştırma tekniklerinin uygulanması neticesinde mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilen bazı faktörlerin DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını niçin ve nasıl etkilediği sorusuna ise nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış mülakatla elde edilen verilerle cevap aranmıştır.

1.9.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 260 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. 260 DKAB öğretmeninden toplanan anket formlarının 7 tanesi anket maddelerinin birçoğunun cevapsız bırakılmış olması nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Örneklem grubuna uygulanan Maslach Tükenmişlik ölçeğinden elde edilen verilere göre mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek 10, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük 9 olmak üzere toplam 19 DKAB öğretmeniyle mülakat yapılmıştır.

Araştırmaya katılan 253 DKAB öğretmenin bazı özelliklerine göre dağılımları şu şekildedir:

³⁸ Tuba Gökçek, F. Zehra Babacan, Engin Kangal vd., "2003-2012 Yılları Arasında Türkiye'de Karma Araştırma Yöntemiyle Yapılan Eğitim Çalışmalarının Analizi", *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6, Issue 7, 2013, p. 437

³⁹ Mehmet **Fırat**, Işıl Kabakçı Yurdakul ve Ali Ersoy, "Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2014, s. 72; Tuba Gökçek vd., agm., p. 438

1.9.2.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	84	33,20
Erkek	169	66,79
Toplam	253	100,00

Tablo 1.1’e bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 66,79) erkeklerden oluştuğu, kadınların sayısının erkeklere göre oldukça az olduğu görülmektedir.

1.9.2.2. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdem gruplarına göre dağılımları Tablo 1.2’de verilmiştir.

Tablo 1.2. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	N	%
1-6 Yıl	57	22,52
7-12 Yıl	50	19,76
13-18 Yıl	40	15,81
19-24 Yıl	58	22,92
25-...Yıl	48	18,97
Toplam	253	100

Tablo 1.2'ye bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdem gruplarına göre dağılımlarında bir dengesizlik bulunmadığı, mesleki kıdem gruplarına ait sayı ve yüzdelerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

1.9.2.3. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdem Gruplarına Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdem gruplarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.3'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdem Gruplarına Dağılımlarını Gösteren Çapraz Tablo

Cinsiyet	Mesleki Kıdem				
	1-6	7-12	13-18	19-24	25-....
Kadın	39 % 68,42	27 % 54	9 % 22,5	8 % 13,79	1 % 2,08
Erkek	18 % 31,57	23 % 46	31 % 77,5	50 % 86,20	47 % 97,91
Toplam	57	50	40	58	48

Tablo 1.3'e bakıldığında, mesleki kıdemi düşük olan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Ancak mesleki kıdem arttıkça kadınların oranının da ciddi ölçüde azaldığı; mesleki kıdemi yüksek olan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

1.9.2.4. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 1.4'te verilmiştir.

Tablo 1.4. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	238	94,1
Bekâr	15	5,9

Tablo 1.4'e bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 94,1) evli olduğu, bekârların oranının oldukça az olduğu görülmektedir.

1.9.2.5. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Medeni Durumları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin medeni durumlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.5'te verilmiştir.

Tablo 1.5. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Medeni Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo

Medeni Durum	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Evli	72 % 85,71	166 % 98,22	238 % 94,07
Bekâr	12 % 14,28	3 % 1,77	15 % 5,92
Toplam	84	169	253

Tablo 1.5'e bakıldığında, araştırmaya katılan erkek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının (% 98,22) evli oldukları, bekâr DKAB öğretmenlerinin büyük ölçüde kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

1.9.2.6. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Medeni Durumları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin medeni durumlarına ve mesleki kıdem gruplarına göre dağılımları Tablo 1.6'da verilmiştir.

Tablo 1.6. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Medeni Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo

Medeni Durum	Mesleki Kıdem					Toplam
	1-6	7-12	13-18	19-24	25-....	
Evli	46 % 80,70	49 % 98	39 % 97,5	57 % 98,27	47 % 97,91	238 % 94,07
Bekâr	11 % 19,30	1 % 2	1 % 2,5	1 % 1,72	1 % 2,08	15 % 5,92
Toplam	57	50	40	58	48	253

Tablo 1.6'ya bakıldığında bekâr DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün mesleki kıdemi 1-6 yıl arasında olduğu, mesleki kıdemi 1-6 yılın üzerinde olan DKAB öğretmenleri arasında bekâr durumda olanların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

1.9.2.7. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 1.7'de verilmiştir.

Tablo 1.7. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	199	78,7
Lisansüstü	54	21,3
Toplam	253	100

Tablo 1.7'ye bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (% 78,7) lisans mezunlarından oluştuğu; lisansüstü eğitim yapanların oranının (% 21,3) az olduğu görülmektedir.

1.9.2.8. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenim Durumları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.8’de verilmiştir.

Tablo 1.8. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenim Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo

Öğrenim Durumu	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Lisans	71 % 84,52	128 % 75,73	199
Lisansüstü	13 % 15,47	41 % 24,26	54
Toplam	84	169	253

Tablo 1.8’e bakıldığında araştırmaya katılan erkek DKAB öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma oranlarının (% 24,26) kadınlardan (% 15,47) daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.9.2.9. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Öğrenim Durumları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ve mesleki kıdem gruplarına göre dağılımları Tablo 1.9’da verilmiştir.

Tablo 1.9. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Öğrenim Durumlarını Gösteren Çapraz Tablo

Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem					Toplam
	1-6	7-12	13-18	19-24	25-....	
Lisans	49 % 85,96	38 % 76	26 % 65	49 % 84,48	37 % 77,08	199 % 78,65
Lisansüstü	8 % 14,03	12 % 24	14 % 35	9 % 15,51	11 % 22,91	54 % 21,34
Toplam	57	50	40	58	48	253

Tablo 1.9'a bakıldığında, 13-18 yıllık mesleki kıdeme sahip DKAB öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma oranlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu; 1-6 ve 19-24 yıllık mesleki kıdeme sahip DKAB öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma oranlarının ise diğer gruplara göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 1-6 yıl arasında olan DKAB öğretmenleri arasında lisansüstü eğitim yapma oranlarının düşük olmasının, onların bir kısmının başladıkları lisansüstü eğitimlerini henüz tamamlamamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

1.9.2.10. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğretim kurumu türlerine göre dağılımları Tablo 1.10'da verilmiştir.

Tablo 1.10. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türlerine Göre Dağılımları

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	N	%
Yüksek İslam Enstitüsü	20	7,9
İlahiyat Fakültesi	215	85,0
Eğitim Fakültesi	18	7,1
Toplam	253	100

Tablo 1.10'a bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 85) İlahiyat Fakültesi mezunlarından oluştuğu; Yüksek İslam Enstitüsü ve Eğitim Fakültesinden mezun olanların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

1.9.2.11. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu türlerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.11'de verilmiştir.

Tablo 1.11. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Yüksek İslam Enstitüsü	0 % 0	20 % 100	20
İlahiyat Fakültesi	69 % 32,09	146 % 67,90	215
Eğitim Fakültesi	15 % 83,33	3 % 16,66	18
Toplam	84	169	253

Tablo 1.11'e bakıldığında Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmenlerinin tamamının erkeklerden oluşmasına karşın, Eğitim Fakültesinden mezun olanlarda kadınların oranının (% 83,33) erkeklerden oldukça fazla olduğu; İlahiyat Fakültesinden mezun olanlarda ise erkeklerin oranının (% 67,90) kadınlardan oldukça fazla olduğu görülmektedir.

1.9.2.12. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu türüne ve mesleki kıdem gruplarına göre dağılımları Tablo 1.12'de verilmiştir.

Tablo 1.12. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	Mesleki Kıdem					Toplam
	1-6	7-12	13-18	19-24	25-....	
Yüksek İslam Enstitüsü	0 % 0	0 % 0	0 % 0	1 % 5	19 % 95	20
İlahiyat Fakültesi	45 %20,93	44 %20,46	40 % 18,60	57 %26,51	29 % 13,48	215
Eğitim Fakültesi	12 %66,66	6 %33,33	0 % 0	0 % 0	0 % 0	18
Toplam	57	50	40	58	48	253

Tablo 1.12’ye bakıldığında Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarının tamamının mesleki kıdemlerinin çok yüksek olmasına karşın Eğitim Fakültesi mezunlarının mesleki kıdemlerinin çok düşük olduğu; İlahiyat Fakültesi mezunlarının mesleki kıdem gruplarına dağılımlarının nispeten daha dengeli olduğu görülmektedir. Yüksek İslam Enstitülerinin yaklaşık otuz yıl önce İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüş olması, Eğitim Fakülteleri bünyesinde İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümünün açılmasının geçmişinin çok yeni olması ve İlahiyat Fakültelerinin 1949 yılında açıldığı tarihten bu yana varlığını sürdürüyor olması gibi gerçekler dikkate alınırsa Tablo 1.12’deki oranların şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

1.9.2.13. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu türlerine ve öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 1.13’te verilmiştir.

Tablo 1.13. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	Öğrenim Durumu		Toplam
	Lisans	Lisansüstü	
Yüksek İslam Enstitüsü	16 % 80	4 % 20	20
İlahiyat Fakültesi	168 % 78,13	47 % 21,86	215
Eğitim Fakültesi	15 % 83,33	3 % 16,66	18
Toplam	199	54	253

Tablo 1.13’e bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu türlerine göre lisansüstü eğitim yapma oranları arasında önemli bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

1.9.2.14. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Türüne Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm türlerine göre dağılımları Tablo 1.14'te verilmiştir.

Tablo 1.14. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Türüne Göre Dağılımları

Mezun Oldukları Bölüm	N	%
İlahiyat (Formasyonlu)	179	70,75
İlahiyat (Formasyonsuz)	12	4,74
İlköğretim DKAB Öğretmenliği	50	19,76
Diğer	12	4,74
Toplam	253	% 100

Tablo 1.14'e bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 70,75) İlahiyat (formasyonlu) mezunu oldukları görülmektedir.

1.9.2.15. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Bölüm Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm türlerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.15'te verilmiştir.

Tablo 1.15. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mezun Oldukları Bölüm Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Mezun Oldukları Bölüm	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
İlahiyat (Formasyonlu)	41 % 22,90	138 % 77,09	179
İlahiyat (Formasyonsuz)	4 % 33,33	8 % 66,66	12
İlköğretim DKAB Öğretmenliği	39 % 78	11 % 22	50
Diğer	0 % 0	12 % 100	12
Toplam	84	169	253

Tablo 1.15'e bakıldığında, İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümü mezunlarında kadınların, diğer bölümlerden mezun olanlarda ise erkeklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

1.9.2.16. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul düzeylerine göre dağılımları Tablo 1.16'da verilmiştir.

Tablo 1.16. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerine Göre Dağılımları

Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyi	N	%
İlkokul	10	3,95
Ortaokul	144	56,91
Lise	99	39,13
Toplam	253	100

Tablo 1.16'ya bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 56,91) ortaokullarda görev yapmakta oldukları, ilkokullarda görev yapmakta olanların oranının (% 3,95) ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. İlkokulların ders programlarında DKAB dersinin sadece 4. Sınıf düzeyinde yer alması nedeniyle birçok ilkokulda DKAB öğretmeni normunun bulunmaması bu durumun açıklayıcı nedenlerinden biridir. Liselerde çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin sayısının ortaokullarda çalışmakta olanlardan düşük olmasının temel nedeni ise liselerde DKAB'ın haftalık ders saatinin bire düşmesidir. Çünkü bu durum liselerin DKAB öğretmeni normunun az olmasına yol açmaktadır.

1.9.2.17. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.17'de verilmiştir.

Tablo 1.17. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo

Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
İlkokul	4 % 40	6 % 60	10
Ortaokul	56 % 38,88	88 % 61,11	144
Lise	24 % 24,24	75 % 75,75	99
Toplam	84	169	253

Tablo 1.17'deki verilerde dikkat çeken husus, liselerde görev yapmakta olan kadın DKAB öğretmenlerinin oranının ilkokul ve ortaokula göre düşüklüğüdür.

1.9.2.18. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul düzeylerine ve öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 1.18'de verilmiştir.

Tablo 1.18. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Düzeylerini Gösteren Çapraz Tablo

Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyi	Öğrenim Durumu		Toplam
	Lisans	Lisansüstü	
İlkokul	8 % 80	2 % 20	10
Ortaokul	118 % 81,94	26 % 18,05	144
Lise	73 % 73,73	26 % 26,26	99
Toplam	199	54	253

Tablo 1.18'e bakıldığında liselerde görev yapmakta olan DKAB öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma oranının (% 26,26) ilkokul ve ortaokullarda çalışmakta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.9.2.19. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 1.19’da verilmiştir.

Tablo 1.19. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Çalışmakta Oldukları Okul Türü	N	%
Devlet Okulu	234	92,49
Özel Okul	19	7,50
Toplam	253	100

Tablo 1.19’a bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının (% 92,49) devlet okullarında çalışmakta oldukları; özel okullarda çalışanların oranının (% 7,50) oldukça düşük olduğu görülmektedir.

1.9.2.20. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul türüne ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1.20’de verilmiştir.

Tablo 1.20. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Çalışmakta Oldukları Okul Türü	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Devlet Okulu	81 % 34,61	153 % 65,38	234
Özel Okul	3 % 15,78	16 % 84,21	19
Toplam	84	169	253

Tablo 1.20’ye bakıldığında özel okullarda çalışmakta olan kadın DKAB öğretmenlerinin oranının (% 15) erkeklere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

1.9.2.21. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul türüne ve mesleki kıdem gruplarına göre dağılımları Tablo 1.21’de verilmiştir.

Tablo 1.21. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Çalışmakta Oldukları Okul Türü	Mesleki Kıdem					Toplam
	1-6	7-12	13-18	19-24	25-....	
Devlet Okulu	48 % 20,51	49 % 20,94	39 % 16,66	55 % 23,50	43 % 18,37	234
Özel Okul	9 % 47,36	1 % 5,26	1 % 5,26	3 % 15,78	5 % 26,31	19
Toplam	57	50	40	58	48	253

Tablo 1.21’e bakıldığında özel okullarda çalışma tercihinin mesleki kıdemi en düşük ve en yüksek DKAB öğretmenleri arasında daha fazla olduğu görülmektedir.

1.9.2.22. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul türüne ve öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 1.22’de verilmiştir.

Tablo 1.22. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çalışmakta Oldukları Okul Türlerini Gösteren Çapraz Tablo

Çalışmakta Oldukları Okul Türü	Öğrenim Durumu		Toplam
	Lisans	Lisansüstü	
Devlet Okulu	185 % 79,05	49 % 20,94	234
Özel Okul	14 % 73,68	5 % 26,31	19
Toplam	199	54	253

Tablo 1.22'ye bakıldığında, özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma oranlarının (% 26,31) devlet okullarında çalışmakta olanlara göre (% 20) nispeten daha fazla olduğu görülmektedir.

1.9.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır:

1-Maslach Tükenmişlik Ölçeği: 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması 1992 yılında Ergin⁴⁰ tarafından yapılmıştır. Ölçekte tükenmişliğin üç boyutuna ilişkin toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal halinde her madde için verilecek cevaplar yedi basamaklı iken, Ergin tarafından yapılan uyarlamada cevaplar “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman” şeklinde beş basamağa düşürülmüştür.

Mesleki tükenmişlik ölçeği duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenme boyutunda 9, duyarsızlaşma boyutunda 5, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki maddelerin puanlaması, olumsuz ifadelerden oluştukları için “Hiçbir zaman”: 0, “Çok nadir”: 1, “Bazen”: 2, “Çoğu zaman”: 3, “Her zaman”: 4 şeklinde yapılmıştır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddelerin puanlaması ise olumlu ifadelerden oluştukları için “Hiçbir zaman”: 4, “Çok nadir”: 3, “Bazen”: 2, “Çoğu zaman”: 1, “Her zaman”: 0 şeklinde yapılmıştır. Duygusal tükenme boyutundan alınabilecek puanlar “0-36”, duyarsızlaşma boyutundan alınabilecek puanlar 0-20, kişisel başarı hissinde azalma boyutundan alınabilecek puanlar ise “0-32” aralığındadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puanlama tersten yapıldığı için her üç boyuttan alınan yüksek puanlar mesleki tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise mesleki tükenmişlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanların ilk üçte birlik kısmını oluşturan puan ortalamaları mesleki tükenmişlik düzeyinin düşük olduğu; ikinci üçte birlik kısmını oluşturan puan ortalamaları orta düzeyde mesleki tükenmişlik yaşandığı; üçüncü üçte

⁴⁰ Canan **Ergin**, “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”, *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, Ed. R. Bayraktar, İ. Dağ, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Birliği Yayını, Ankara 1993, s. 143-154

birlik kısmını oluşturan puan ortalamaları ise mesleki tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarında bulunan maddelerin güvenilirlik analizleri SPSS 21 paket programı üzerinden yapılmıştır. Analiz sonucunda Cronbach's Alfa katsayıları duygusal tükenme boyutunda ,86, duyarsızlaşma boyutunda ,66, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise ,72 olarak bulunmuştur. Bulunan bu katsayılar, ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlayan Ergin tarafından yapılan analizde de Cronbach's Alfa katsayıları duygusal tükenme boyutunda ,83, duyarsızlaşma boyutunda ,65, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise ,67 olarak bulunmuştur.

2-Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, medeni halleri, mezun oldukları bölüm, görev yapmakta oldukları okulun türü gibi sosyo-demografik özellikleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3-Anket Formu: Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin, mesleklerinin çeşitli yönleriyle ilgili algılarını ortaya koymak üzere bizzat araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anket formunda toplam 35 madde bulunmaktadır. Anket formundaki maddelerin hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmacının kolayca ulaşabileceği 10 DKAB öğretmeni belirlenmiş ve bu DKAB öğretmenleriyle iki farklı zamanda toplantı yapılmıştır. Bu toplantılarda ana gündem maddesi, DKAB öğretmenlerini meslek hayatlarında en çok zorlayan, onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyen faktörler olmuştur. Yapılan bu toplantılarda DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak 35 maddelik bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun hazırlanması sürecinde uzman görüşlerine de başvurulmuştur. 20 DKAB öğretmeniyle irtibata geçilerek anket formunun ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlara göre son düzeltmeler yapılmış ve anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine her bir anket maddesine katılma durumlarını belirtmek üzere beş seçenek (Hiçbir zaman, Çok nadir, Bazen ve Genellikle, Her zaman) sunulmuştur. Ancak bazı anket maddelerine verilen cevapların seçenekler

arasında dengesiz dağılım göstermesi de dikkate alınarak istatistikî işlemlerde ve yorumlamalarda kolaylık sağlayacağı düşünülerek anket formundaki “Genellikle” ve “Her zaman” seçenekleri ile “Çok nadir” ve “Hiçbir zaman” seçenekleri birleştirilmiştir. Böylece anket formu üç seçenekli (Çok nadir, Bazen ve Genellikle) bir yapıya dönüştürülmüştür. Anket maddelerinin puanlaması, “Çok nadir”: 1, “Bazen”: 2, “Genellikle”: 3 şeklinde yapılmış ve cevapların SPSS paket programına yüklenmesi bu puanlamaya göre yapılmıştır. Anket formundaki maddelerin güvenilirlik analizleri SPSS paket programı üzerinden yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda DKAB öğretmenlerine yöneltilen 35 anket maddesinin Cronbach’s Alfa katsayılarının deneme uygulaması için ,75, asıl uygulama için ,76 olduğu görülmüştür. Bu sonuç, anket formundaki maddelerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

İlgili makamlardan anket uygulama izninin alınmasıyla birlikte anket formları çoğaltılmıştır. Çoğaltılan anket formları zarfların içerisine konularak bizzat araştırmacı tarafından DKAB öğretmenlerine ulaştırılmış ve doldurulduktan sonra teslim alınmıştır. Mülakat yapılacak DKAB öğretmenleri Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden alınan puanlara göre tespit edileceğinden her okuldan alınan formlar, üzerlerine okul isimleri yazılarak ayrı ayrı paketlenmiştir. Zarfların üzerindeki okul adı ve kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler anket formunun hangi DKAB öğretmenine ait olduğunun tespit edilmesini sağlamıştır. Ancak bu bilgiler hiç kimseye paylaşılmamıştır.

4-Mülakat Formu: Mülakat formu, DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörler ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış bir tarzda bizzat araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat türünde araştırmacı, cevap aradığı soruları önceden hazırlamaktadır. Ancak o, mülakat sırasında mülakat yapılan kişiye görüşlerini açması ve detaylandırması için yeni sorular sorabilmektedir. Yarı yapılandırılmış mülakat türünde, mülakat yapılan kişi, kendisine sorulması planlanan bazı soruların cevabını diğer soruları cevaplariken vermiş olabilir. Bu durumda araştırmacının cevabını aldığı soruları tekrar sormasına gerek kalmaz.

Mülakat sorularının hazırlanması sürecinde uzman görüşlerinden de yararlanılmıştır. Mülakat formu aşağıdaki sorulardan oluşmuştur:

1- Mesleğinize hangi hedeflerle / beklentilerle başladınız?

- 2- Bu hedef ve beklentilerinizin gerçekleşme durumu hakkında neler söylemek istersiniz?
- 3- Meslek hayatınızda sizi en çok rahatsız eden durumlar hakkında neler söylemek istersiniz?
- 4- Mesleğinizin, branşınızın niteliğinden kaynaklanan olumlu ya da olumsuz yönleri konusunda neler söylemek istersiniz?
- 5- Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?

Mülakat formunda yer alan sorular, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek 10, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük 9 olmak üzere toplam 19 DKAB öğretmenine yöneltilmiştir. Bu şekilde, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri ile mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları arasındaki farkı ortaya çıkarmak ve bu farkın nedenleri hakkında değerlendirmelerde bulunmak hedeflenmiştir.

DKAB öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile geçerliği yüksek veriler elde etmek için mülakat öncesinde ve mülakat sırasında gerekli önlemler alınmıştır. Mülakat yapılacak DKAB öğretmenlerine kimlik bilgilerinin üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. DKAB öğretmenlerinden mülakat sorularına öncelikle yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu şekilde onlara mülakat soruları hakkında daha fazla düşünme ve düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde ifade etme fırsatı verilmiştir. Verilen cevaplar incelendikten sonra cevaplardaki eksik kısımları tamamlamak, kapalı kısımları açmak, önemli görülen kısımları detaylandırmak amacıyla mülakat yapılan DKAB öğretmenleri araştırmacı tarafından tekrar ziyaret edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin görüşlerini herhangi bir endişe duymadan rahatça söylemelerine imkân sağlamak için mülakat sırasında herhangi bir dinleme cihazı kullanılmamıştır.

Mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinden, meslek hayatlarında kendilerini olumsuz etkileyen durumlar hakkındaki görüşleri alınırken özel bazı durumlara – idarecilerin tutum ve davranışları gibi – dikkatleri çekilerek herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Bununla birlikte onların konu ile ilgili anlatımları içerisinde kapalı

kalan noktalar olduğunda, “Bu ifadenizi biraz daha açabilir misiniz? sorusu yöneltilecek onlardan konu hakkında daha ayrıntılı bilgi edinme yoluna gidilmiştir.

Mülakat soruları, mülakat yapılmasına karar verilen DKAB öğretmeniyle aynı okulda çalışan diğer DKAB öğretmenlerine de yöneltilmiştir. Bundaki amaç, mülakat yapılacak DKAB öğretmenlerinin, “Niçin diğer arkadaşlar değil de ben?” sorusuna muhatap olmamak ve soruları içtenlikle cevaplamalarına zemin hazırlamaktır.

Mülakat verileri yazıya döküldükten sonra mülakat yapılan DKAB öğretmenlerine kontrol ettirilmiştir. Onlara konu ile ilgili eklemek istedikleri hususlar, ifadelerinde düzetmek istedikleri kısımlar olup olmadığı sorulmuştur. Hepsinin onayları alındıktan sonra mülakat metinlerine son şekli verilmiştir.

1.9.4. Verilerin Analizi

DKAB öğretmenlerine uygulanan anket formundaki veriler SPSS 21.0 paket programına yüklenmiştir. Verilerin analiz edilmesi sürecinde gerekli olan istatistikî işlemler söz konusu paket program üzerinden yapılmıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin sosyo-demografik bazı özelliklerine göre dağılımlarını ortaya koymak amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirlemek için öncelikle mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamaları hesaplanmıştır. Normal dağılım gösteren iki gruplu bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında t- testi, normal dağılım göstermeyen iki gruplu bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren ikiden fazla gruplu bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), normal dağılım göstermeyen ikiden fazla gruplu bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunması halinde, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere One Way Anova testi için Scheffe, Kruskal Wallis H testi için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerle ilgili yapılacak analiz ve değerlendirmelere esas kabul edilecek anlamlılık düzeyi ,05 olarak belirlenmiştir.

Mülakat tekniği ile elde edilen nitel verilerin analizi “betimsel analiz” yaklaşımı esas alınarak yapılmıştır.⁴¹ Bu yaklaşım doğrultusunda mülakat verileri, araştırmada cevabı aranan soruların ortaya çıkardığı temalara göre betimlenmiş, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Yorumlama sürecinde doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Doğrudan alıntılanan ifadelerin sonuna, ifadelerin sahibi olan DKAB öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, medeni hali, öğrenim durumu, mezun olduğu fakülte ve bölüm ile görev yapmakta olduğu okulun türü parantez içerisinde verilmiştir.

Araştırmada nicel merkezli, nitel destekli bir yaklaşım benimsendiği için öncelikle nicel veriler tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Tablolarda gösterilen nicel verilerin daha anlamlı hale getirilmesinde, derinlemesine analizlerinin yapılmasında, kapalı bıraktığı hususların açıklığa kavuşturulmasında ise nitel verilerden yararlanılmıştır.

Farklı yöntemlerle elde edilen nitel ve nicel veriler farklı bölümlerde ele alınıp yorumlanmak yerine aynı bölüm içerisinde birlikte ele alınmıştır. Böylelikle aynı konuda farklı yöntemlerle elde edilen verilerin bir bütün olarak görülmesine ve karşılaştırılmalarına zemin hazırlanmıştır. Farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini ne ölçüde desteklediğinin, veriler arasında çelişki bulunup bulunmadığının görülebilmesi açısından da bunun daha avantajlı bir yaklaşım olacağı düşünülmüştür.

⁴¹ Betimsel Analiz yaklaşımı için bkz., Ali **Yıldırım** ve Hasan **Şimşek**, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008, s. 224

2. BÖLÜM

MESLEKİ TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Öğretmenlik, birçok kültürde olduğu gibi kendi kültürümüzde de kutsallık atfedilen, nitelikli nesillerin yetiştirilmesinde vazgeçilmez bir yere sahip olduğuna inanılan mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenlik mesleğine atfedilen anlam ve değer, birçok öğretmenin mesleğine yüksek bir heyecan / coşku ile ve büyük beklentilerle başlamasına neden olabilir. Ancak beklentilerine karşılık bulamamaları durumunda onların mesleki çalışmalarına yönelik heyecan ve coşkuları zamanla azalabilir ve onlar bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalarına karşı isteksizlik gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Mesleki tükenmişlik olarak adlandırılan bu durum, ilk olarak 1970’li yıllarda Freudenberger tarafından bilimsel araştırmalara konu edilmeye başlamış ve psikolojik sağlık literatürüne girmiştir.⁴² Mesleki tükenmişlik, günümüzde yaygınlığı ve yol açtığı olumsuzlukların büyüklüğü nedeniyle üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir problem olarak görülmektedir.⁴³

2.1.Mesleki Tükenmişlik Kavramına İlişkin Yapılan Bazı Tanımlamalar

Mesleki tükenmişlik kavramı İngilizcede “job burnout”, “staff burnout”, “professional burnout” ya da sadece “burnout” kelimeleri ile ifade edilmektedir. Tükenmişlik kelimesine sözlükte; çok sıkıntı çekmek, yorulmak, çok yıpranmak, yılgın bir duruma gelmek;⁴⁴ gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu⁴⁵ gibi anlamlar

⁴² Hasan **Bozgeyikli**, “Self Efficacy as a Predictor of Compassion Satisfaction, Burnout, Compassion Fatigue: A Study on Psychological Counselors”, *African Journal of Business Management*, Volume 6 (2), 2012, p. 646

⁴³ Wilmar B. **Schaufeli**, Michael P. Leiter and Christina Maslach, “Burnout: 35 years of research and Practice”, *Career Development International*, Vol. 14, No 3, 2009, p.204

⁴⁴ Ali **Püsküllüoğlu**, *Türkçe Sözlük*, Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., İstanbul 1995

⁴⁵ Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.50ed1018521bd3.15296623 (15.02.2012)

verilmektedir. En geniş anlamıyla mesleki tükenmişlik, çalışan bireyin iş ortamı ile etkileşimine bağlı olarak ruhsal ve fiziksel enerjisinin azalması ya da bitmesidir.⁴⁶ Birey, çalışma hayatında kendini mutlu, rahat ve zinde hissetmesini, mesleğine olan bağlılığının canlı kalmasını sağlayan kişisel kaynakları tükenmeye başladığında mesleki tükenmişlik sürecine girmiş demektir.

Mesleki tükenmişlik olgusu ile ilgili ilk klinik araştırmaları yapan Freudenberger, bireyin meslek hayatında karşılaşması muhtemel önemli sorunlardan birisi olması sebebiyle mesleki tükenmişlik olgusunu “mesleki bir tehlike” olarak nitelendirmiştir.⁴⁷ Freudenberger mesleki tükenmişlik kavramını neden-sonuç ilişkisi kurarak, çalışan bireyin iş taleplerini karşılamakta başarısız olması ve yıpranması sonucunda yaşadığı enerji ve güç kaybı⁴⁸ şeklinde tanımlamıştır.

Mesleki tükenmişlik olgusunu tanımlarken birçok araştırmacı “sendrom” nitelemesini kullanmaktadır. Sendrom nitelemesi, mesleki tükenmişliğin, ilk bakışta birbiriyle ilişkisiz gibi görünen⁴⁹ ancak hepsi birlikte değerlendirildiğinde bir anlam ifade eden birtakım belirtilerle kendini göstermesi ve bilimsel tanısının henüz net olarak yapılamamış olması sebebiyle kullanılmaktadır. Sendrom nitelemesi, mesleki tükenmişliğin tedavi / destek gerektiren bir sağlık sorunu olarak ele alındığını da göstermektedir. Mesleki tükenmişliğin belirtileri arasında fizik ve ruh sağlığı ile ilgili bazı olumsuzluklara da vurgu yapılması ve birçok Avrupa ülkesinde mesleki tükenmişlik yaşayan kişilere tedavi / destek hizmeti vermek amacıyla sağlık kuruluşlarının açılması bu anlayışın bir ürünüdür.⁵⁰

Mesleki tükenmişliği bir sendrom olarak nitelendiren araştırmacıların başında Maslach gelmektedir. Maslach, mesleki tükenmişlik kavramını neden-sonuç ilişkisi kurarak; işi

⁴⁶ Olca **Sürgevil**, “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, Yıl 2005, s.95

⁴⁷ Herbert J. **Freudenberger**, “Staff Burn-out”, *Journal of Social Issues*, Vol. 30, No 1, 1974, p.159

⁴⁸ Freudenberger, s. 159

⁴⁹ Mesleki tükenmişlik probleminin ruhsal, fiziksel ve kişiler arası ilişkilere yansıyan bazı olumsuz belirtilerle kendini gösterdiği; yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan çalışanlarda kronik yorgunluk, bilişsel fonksiyonlarda bozukluk, uyku problemleri, kişilikle ilgili sorunlar baş gösterdiği ve depresyon görülebileceği; iş doyumunun azalmasına bağlı olarak onların meslektaşlarına ve hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılıklarını kaybedebilecekleri vurgulanmaktadır.

⁵⁰ Wilmar B. **Schaufeli**, Michael P. Leiter and Christina Maslach, “Burnout: 35 Years of Research and Practice”, *Career Development International*, Volume 14, No 3, 2009, p. 205

gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirme şeklinde yansıması ile oluşan üç boyutlu bir sendrom⁵¹ şeklinde tanımlamıştır. Maslach'ın literatürde en çok kabul gören bu tanımının daha iyi anlaşılabilmesi için, bahsettiği üç boyutun neler olduğunun ve bu boyutlara yüklediği anlamların bilinmesi gerekir.

Maslach'ın mesleki tükenmişlik kavramını açıklarken ele aldığı üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmadır.⁵² Duygusal tükenme, bireyin işine yoğunlaşamayacak, işinin gereklerini yerine getiremeyecek ölçüde kendini ruhsal ve fiziksel enerjiden yoksun hissetmesi durumunu ifade etmektedir.⁵³ Duygusal tükenmişliğin belirtileri arasında kendini güçsüz / halsiz hissetme, işe karşı ilgisizlik, isteksizlik, heyecan ve coşku kaybı ön plana çıkmaktadır.⁵⁴ Yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşayan çalışanların kendilerini sürekli gergin ve engellenmiş hissettikleri; hizmet verdiği insanlara karşı kendilerini eskisi kadar sorumlu hissetmedikleri; ertesi gün işe gidecek olmanın, onlar için önemli bir endişe kaynağı olduğu belirtilmektedir.⁵⁵

Duygusal tükenme, mesleki tükenmişliğin en kritik ve belirleyici boyutu olarak kabul edilmektedir.⁵⁶ Bu nedenle birçok araştırmacı mesleki tükenmişliğin duygusal tükenmişlik boyutu üzerine yoğunlaşmış ve bu boyutun analizini yapmaya çalışmıştır.⁵⁷ Ancak Maslach, mesleki tükenmişliğin sadece duygusal tükenme ile tanımlanmasının doğru bir yaklaşım olmayacağını, diğer iki boyutun da göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir.⁵⁸

⁵¹ Christina **Maslach** and S. E. **Jackson**, "The Measurement of Experienced Burnout", *Journal of Occupational Behavior*, Volume 2, Year 1981, p. 99

⁵² Christina **Maslach** and S. E. **Jackson**, "Burnout in Organizational Settings", *Applied Social Psychology Annual*, Vol. 5, 1984, p.134

⁵³ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, "Early Predictors of Job Burnout and Engagement", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498

⁵⁴ Ayten **Demir**, "Hemşirelikte Tükenmişliğe Bir Bakış", *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2004, s.71

⁵⁵ Olca **Sürgevil**, *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006, s.43

⁵⁶ Güler Sağlam **Arı** ve Emine Çına **Bal**, "Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi", *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 2008, s.133

⁵⁷ Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.403

⁵⁸ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, "Early Predictors of Job Burnout and Engagement", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 499

Mesleki tükenmişliğin ikinci boyutu duyarsızlaşmadır. Duyarsızlaşma, mesleki tükenmişliğin kişiler arası ilişkilere yansıyan boyutu olup mesleğin çeşitli yönlerine ilişkin bireyin olumsuz, ilgisiz ve katı tutumunu ifade etmektedir.⁵⁹ Duyarsızlaşmanın belirtileri arasında, çalışan bireyin hizmet verdiği kişilere gerekli değeri vermemesi, ilgiyi göstermemesi, onlara karşı insancıl davranmaması, empatiden ve samimiyetten uzak katı bir tavır sergilemesi, alaycı / incitici bir dil kullanması ve işini eskisi kadar önemsememesi ön plana çıkmaktadır.⁶⁰ Duyarsızlaşmanın, duygusal tükenme sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğu, çalışan bireyin duygusal tükenme sebebiyle hissettiği olumsuz duyguların baskısından kurtulmak için hizmet verdiği kişilerle ilişkilerini minimum seviyeye indirme yoluna başvurduğu ve bu nedenle onlara karşı sert / ilgisiz bir tutum takınmayı tercih ettiği belirtilmektedir.⁶¹

Maslach'a göre mesleki tükenmişliğin üçüncü boyutunu kişisel başarı hissinde azalma oluşturmaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma, çalışanların kendilerini mesleki açıdan yetersiz, etkisiz, başarısız olarak değerlendirmeleri ve çaresiz hissetmelerini ifade etmektedir.⁶² Kişisel başarı hissinde azalma boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan bireylerin, mesleki açıdan hiçbir ilerleme kaydedemediklerini, harcadıkları çabaların hiçbir işe yaramadığını düşünmeleri sebebiyle suçluluk duygusu yaşayabilecekleri ve kendilerine karşı saygılarını kaybedip depresyona girebilecekleri belirtilmektedir.⁶³

İlgili literatür incelendiğinde birçok araştırmacının mesleki tükenmişlik kavramını neden -sonuç ilişkisi kurarak tanımlama yolunu tercih ettiği dikkat çekmektedir. Mesleki tükenmişlik olgusunu psikoanalitik- varoluşsal açıdan ele alan Pines de bu araştırmacılardan birisidir. Pines, çalışan her bireyin yaptığı işin anlamlı ve önemli olduğuna inanma ihtiyacı bulunduğuna vurgu yapmış ve mesleki tükenmişlik kavramını, iş ortamında uzun süre yoğun duygusal taleplere maruz kalan bireylerde

⁵⁹ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, "Early Predictors of Job Burnout and Engagement", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498

⁶⁰ Torun, "Stres ve Tükenmişlik", s. 47

⁶¹ Talip Özdemir, "İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki", Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE, Bolu 2009 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 35

⁶² Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, "Early Predictors of Job Burnout and Engagement", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498

⁶³ H. Nejat **Basım** ve Harun **Şeşen**, "Tükenmişliğin Örgüt İçi Girişimciliğe Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma", *ÖDTÜ Gelişme Dergisi*, Sayı 35, 2009, s.46

görülen fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu ⁶⁴ şeklinde tanımlamıştır. Pines'e göre mesleki tükenmişlik bireyin işine yönelik enerji ve coşkusunu kaybetmesi, hedef ve ideallerinden vazgeçmesi, kendini kapana kısılmış / çaresiz hissetmesi durumunu ifade eden bir kavramdır.⁶⁵ Pines'in zihinsel tükenmişlikten kastettiği şey ise bireyin kendisine, yaptığı işe, diğer insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar geliştirmesidir.⁶⁶

Edelwich ve Meier de mesleki tükenmişlik kavramını neden-sonuç ilişkisine vurgu yaparak tanımlamayı tercih eden araştırmacılar arasındadır. Edelwich mesleki tükenmişlik kavramını “başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde olumsuz çalışma koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan idealizm, enerji ve amaçlarda sürekli olarak artan bir kayıp” ⁶⁷ şeklinde tanımlamıştır. Meier ise yapmış olduğu tanımda kavramın bireyin beklentileri ve yeterlik algısı ile ilişkisine vurgu yapmıştır. O'na göre mesleki tükenmişlik, “bireyin işle ilgili olumlu pekiştirici beklentilerinin çok düşük, ceza beklentilerinin ise çok yüksek olduğu; aynı zamanda bireyin yaptığı işte arzu ettiği sonuçlara ulaşmasını sağlayacak performansı gösterebilme konusunda kendini yetersiz olarak algıladığı durumlardaki tekrarlayan iş yaşantıları sonucunda gelişen bir olgudur.”⁶⁸

Mesleki tükenmişlik kavramını aşamalı bir süreç olarak ele alıp tanımlayan araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacıların başında gelen Cherniss mesleki tükenmişlik kavramını “işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve işle duygusal bağların tamamen kopması ile son bulan bir süreç” şeklinde tanımlamıştır.⁶⁹ Cherniss'e göre birey yaptığı işe ilişkin taleplere cevap verebilme konusunda kendini yetersiz olarak algıladığında stres sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Birey kendisinde strese neden olan faktörleri öncelikle ortadan kaldırmayı denemekte; bunda başarılı olamadığında, kendini rahatlatmak için çeşitli kaçış yollarına

⁶⁴ Ayala **Pines** and Eliot **Aronson**, *Career Burnout: Causes and Cures*, The Free Press, A Division of Macmillan, Inc., New York 1988, p.9

⁶⁵ **Burhan Çapri**, “Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2006, s. 63

⁶⁶ **Olca Sürgevil**, *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006, s. 29

⁶⁷ **J. Edelwich** and **A. Brodsky**, *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*, Human Sciences Press, New York 1980, p. 14

⁶⁸ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.33

⁶⁹ **Fatma Yıldırım**, “Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki”, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara 1996 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 4

başvurmaktadır. Bunlar da işe yaramadığında ise o işiyle arasındaki duygusal bağları zayıflatmak durumunda kalabilmektedir.

Mesleki tükenmişlik kavramını tanımlarken tercih edilen yaklaşımlardan bir diğeri, mesleki tükenmişlik kavramının zıddı olduğu iddia edilen “işle bütünleşme” (job engagement) kavramına başvurmaktır.⁷⁰ İşle bütünleşme, çalışan bireyin bütün benliği ile kendini işine adanmasını ifade etmektedir.⁷¹ Maslach ve Leiter mesleki tükenmişlik kavramını “işle bütünleşme” (job engagement) antitezi ile birlikte ele alıp yeni bir model geliştirmişlerdir.⁷² Maslach ve Leiter’e göre mesleki tükenmişlik kavramı, bireyin işle bütünleşmede yaşadığı erozyonu ifade etmektedir.⁷³ Onlar mesleki tükenmişlikle ilgili geliştirdikleri modelde işle bütünleşme ile mesleki tükenmişliği bir madalyonun iki yüzü olarak görmüşler ve işle bütünleşmede duygusal tükenmenin yerini yüksek enerjinin, duyarsızlaşmanın yerini aidiyet duygusunun, kişisel başarı hissinde azalmanın yerini yeterlilik duygusunun aldığını belirtmişlerdir.⁷⁴

Mesleki tükenmişlik kavramına ilişkin yapılan tanımlamalar, “durumsal tanımlar” ve “sürece vurgu yapan tanımlar” olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir.⁷⁵ Durumsal tanımlar mesleki tükenmişlik sürecinin sonunda ortaya çıkan karakteristik belirtilere vurgu yapan tanımlardır. Bu kategoriye giren tanımlarda mesleki tükenmişlik kavramı, “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmadan oluşan üç boyutlu bir sendrom”, “fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu”, “ruhsal ve fiziksel enerji azalması”, “idealizm ve amaçlarda sürekli olarak artan bir kayıp” vb. ifadelerle nitelendirilmektedir. Sürece vurgu yapan tanımlarda ise mesleki tükenmişlik olgusunun ortaya çıkış sürecine ve bu sürecin aşamalarına vurgu yapılmaktadır. Schaufeli ve Enzmann mesleki tükenmişlik kavramı ile ilgili durumsal ve sürece vurgu yapan tanımların aslında birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görülmesi gerektiğini

⁷⁰ S. Rothmann and J.H.M. Joubert, “Job Demands, Job Resources, Burnout and Work Engagement of Managers at a Platinum Mine in the North West Province”, *South African Journal of Business Management*, VOL. 38 (3), 2007, p.50

⁷¹ Emel Esen, “Çalışanların Örgüte Cezbolması”, *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, 2011, s.381

⁷² Christina Maslach, Wilmar B. Schaufeli and Michael P. Leiter, “Job Burnout”, *Annual Review Psychology*, Vol. 52, 2001, p.397-422

⁷³ Kadir Ardıç ve Sema Polatçı, “Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 32, 2009, s.36

⁷⁴ Arnold B. Bakker, Evangelia Demerouti and Wilmar B. Schaufeli, “The Crossover of Burnout and Work Engagement Among Working Couples”, *Human Relations*, Vol. 58(5), 2005, p. 664

⁷⁵ Daniel Hultell and Petter Gustavsson, “Manual of the Scale of Work Engagement and Burnout”, *Karolinska Institutet Skrift Serie B Rapport*, 2010 (1), p.4

belirtmiş ve her iki yaklaşımla yapılan tanımların bir sentezi niteliğinde şöyle bir tanımlama yapılabileceğini belirtmişlerdir: Mesleki tükenmişlik, sırasıyla işle ilgili gerginlik, motivasyonda azalma, başarısızlık / etkisizlik hissine kapılma, işlevsel olmayan tutum ve davranışlar geliştirme gibi belirtilerin eşlik ettiği bir süreç sonunda ortaya çıkan bitkinlik halini ifade eden, olumsuz ve nispeten kalıcı bir durumdur.⁷⁶

Mesleki tükenmişlik kavramı ile ilgili yapılan farklı tanımlamalara bir bütün olarak bakıldığında kavramın, çalışan bireyin mesleğine yoğunlaşmasına imkân vermeyecek ölçüde yaşadığı ruhsal ve fiziksel enerji azalmasını ifade ettiği, duygusal tükenmenin mesleki tükenmişliğin en kritik ve belirleyici boyutu olduğu konusunda araştırmacıların ortak bir kanaate vardıkları söylenebilir. Mesleki tükenmişlik olgusuna farklı felsefi akımların, bilim dallarının, öğrenme kuramlarının perspektifinden bakmaları sebebiyle araştırmacıların mesleki tükenmişlik kavramını farklı şekillerde tanımladıkları söylenebilir. Bununla birlikte mesleki tükenmişlik kavramının daha çok sosyo-psikolojik açıdan ele alındığı⁷⁷ ve bu yaklaşımın öncülüğünü de Maslach ve arkadaşlarının yaptığı görülmektedir.

2.2. Mesleki Tükenmişlik Süreci

Mesleki tükenmişlik bireyin çalışma ortamında kendisi için tehdit olarak algıladığı olaylara / durumlara verdiği anlık bir tepki değildir. Mesleki tükenmişlik uzunca bir süreç sonunda, çeşitli faktörlerin etkisi altında, yavaş ve sinsi gelişen bir olgudur.⁷⁸

Bireyin meslek hayatında karşılaştığı ve çözmekte aciz kaldığı her sorun, büyüklüğü ve önemi ölçüsünde duygusal açıdan yıpranmasına neden olabilmektedir. Kişiliği, inançları, değerleri, mesleki donanımı, meslek hayatındaki isabetli tercihleri ve başarılarıyla duygusal açıdan yıpranmasına neden olabilecek sorunların üstesinden gelemeyen bireylerin mesleki tükenmişliğe doğru her geçen gün bir adım daha yaklaştıkları söylenebilir.

⁷⁶ Wilmar B. **Schaufeli**, “Burnout”, *In International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, Ed. W. Karwowski, 2000, p.382

⁷⁷ Muammer **Cengil**, “Din Görevlileri ve Kur’an Kursu Öğreticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, 2010, s. 81

⁷⁸ Engin Gezer, “Stres Veren Yaşam Olaylarının, Öğretim Elemanlarının Depresyon ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi”, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 29

Meslek hayatındaki olumsuz tecrübelerin duygu dünyasında yol açtığı tahribatın belli bir seviyeye ulaşması ile birlikte, bireyde mesleki tükenmişlikle ilgili belirtiler görülmeye başlamaktadır. Mesleki tükenmişlik sürecinin devamında birey, yaşadığı tüm sorunların mesleğinden, hizmet verdiği insanlardan, idareci ya da meslektaşlarından kaynaklandığı kanaatine varabilmekte, mesleğine, hizmet verdiği insanlara ve çalıştığı kuruma karşı duyarsızlaşabilmektedir. Ya da o, yaşadığı olumsuzlukların kendi yetersizliğinden kaynaklandığını düşünerek suçluluk, acizlik ve çaresizlik hislerini yoğun bir şekilde yaşayabilmektedir.

Mesleki tükenmişlik süreci, başladıktan sonra düz bir çizgide devam etmeyebilir. Kişisel ya da çevresel çeşitli faktörlerin devreye girmesiyle mesleki tükenmişlik sürecinde kırılmalar yaşanabilir ve süreç yavaşlayabilir, durabilir ya da tersine dönebilir. Örneğin meslek hayatına yeni başlayan bir öğretmen çalışma ortamına yabancı olduğu; öğrencilerini, meslektaşlarını, idarecilerini yeterince tanımadığı, mesleki tecrübesi de yeterli düzeyde olmadığı için çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilir. Karşılaştığı bu olumsuzluklar onun karamsarlığa kapılmasına ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olabilir. Ancak zamanla mesleki tecrübesinin artması, öğrencilerini, meslektaşlarını, idarecilerini tanıyıp onlarla daha sağlıklı, tatmin edici ilişkiler kurmaya başlaması ile birlikte onun mesleğine ve çalıştığı kuruma karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olabilir. Söz konusu tutum değişiklikleri, tükenmişlik sürecinin tersine döndüğünün bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Mesleki tükenmişlik sürecinde bireyin algılarında, tutumlarında, beklentilerinde, motivasyon durumunda ve duygularında olumlu ya da olumsuz değişimler olmaktadır. Mesleki tükenmişlik sürecinin yönü ve hızı büyük ölçüde söz konusu değişimlerin niteliği tarafından belirlenmektedir. Buradan hareketle bireyin mesleğine yönelik algılarını, tutumlarını, beklentilerini ve motivasyonunu etkileyen her unsurun, mesleki tükenmişlik sürecini de etkilediği söylenebilir.

Mesleki tükenmişlik sürecinin alt yapısı çocukluk yıllarından itibaren oluşmaya başlamaktadır. Zira mesleki tükenmişlik bireyin hayatı, varlıkları, olayları anlamlandırma sürecinden bağımsız olarak gelişen bir süreç değildir. Her iki süreç arasında güçlü ve sürekli bir ilişki vardır. Bireyin anlam arayışı serüveniyle paralel olarak kişilik özellikleri, inanç ve değer dünyası da şekillenmeye başlamaktadır. Bireyin

mesleğine hangi anlamları yükleyeceği, mesleğinden beklentilerinin neler olacağı, mesleki motivasyon ve performans düzeyi gibi konularda bunların belirleyici bir işleve sahip oldukları açıktır. Ayrıca bireyin çocukluk yıllarından itibaren yaşadığı olumlu / olumsuz yaşantıların öz yeterlik algısının oluşması, problem çözme becerilerinin gelişmesi, stresle etkin bir şekilde mücadele edebilmesi vs. üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bütün bunlar mesleki tükenmişlik sürecinin, bireyin sadece meslek hayatındaki deneyimleri göz önünde bulundurularak tam olarak aydınlatılamayacağına işaret etmektedir.

Mesleki tükenmişlik sürecinde, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarının hangi sıra ile ortaya çıktığı konusunda araştırmacılar arasında görüş farklılıkları vardır. Leiter ve Maslach'a göre mesleki tükenmişlik, olumsuz iş koşullarının ve yoğun iş taleplerinin bireyi duygusal açıdan yıpratması ile yani duygusal tükenme ile başlamaktadır. Duygusal açıdan tükenen bireyler işlerinden ve hizmet verdikleri kişilerden duygusal olarak uzaklaşacakları davranışlara yönelmekte, hizmet verdikleri insanlarla aralarına mesafe koymaya, onlara soğuk davranmaya başlamaktadırlar. Bu, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutudur. Duyarsızlaşma sonucunda birey başarı ve yeterlik duygularının oluşumu için gerekli kaynaklardan mahrum kalmakta ve bu durum onun kendine yönelik olumsuz değerlendirmeler yapmasına neden olmaktadır ki bu, mesleki tükenmişliğin kişisel başarı hissinde azalma boyutunu ifade etmektedir.⁷⁹

Birçok araştırmacı mesleki tükenmişliğin boyutları konusunda Leiter ve Maslach ile aynı fikirdedir. Ancak söz konusu boyutların ortaya çıkış sırası konusunda onlara katılmayan araştırmacılar da vardır. Golembiewski, Dierendonck, Schaufeli, Buunk, Schwab ve Iwanicki bu araştırmacılara örnek olarak verilebilir. Golembiewski'ye göre mesleki tükenmişlik duyarsızlaşma ile başlamakta, kişisel başarı hissinde azalma ile devam etmekte ve duygusal tükenme ile son bulmaktadır. Dierendonck, Schaufeli ve Buunk'a göre ise mesleki tükenmişlik kişisel başarı hissinde azalma ile başlamaktadır. Zira onlara göre bireyin çalışma hayatında karşılaştığı sorunları nasıl algılayacağı ve onlara nasıl tepki vereceği konusunda temel belirleyici, başarı duygusu ve yeterlik algısıdır. Kişisel başarı hissinde azalma bireyin işinden ve hizmet verdiği insanlardan

⁷⁹ Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p. 403

uzaklaşmasına neden olmakta ve sonuçta onda duygusal tükenmişlik belirtileri görülmeye başlamaktadır.⁸⁰ Schwab ve Iwanicki gibi bazı araştırmacılar ise tükenmişlik boyutlarının belli bir sıra izlemediği, tükenmişliğin bir boyutunu diğer boyutunun kaçınılmaz bir sonucu olarak düşünmenin yanlış olduğu kanaatinde dirler.⁸¹ Mesleki tükenmişlik sürecinde tükenmişliğin üç boyutunun hangi sıra ile ortaya çıktığı konusunda yukarıda görüşleri verilen her araştırmacı iddiasını yapmış olduğu araştırmalara dayandırmıştır. Bu durum, mesleki tükenmişlik sürecinin bireysel farklılıklara oldukça duyarlı olduğu şeklinde izah edilebileceği gibi araştırmacıların farklı perspektiflerden bakmaları sebebiyle mesleki tükenmişlik sürecini farklı şekilde yorumladıkları şeklinde de izah edilebilir.

2.2.1. Mesleki Tükenmişlik Sürecinde Stresin Rolü

Stres, organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırları için bir tehdit olarak algıladığı uyaranlara karşı verdiği ruhsal boyutu ağır basan tepkidir.⁸² Kendisinden ya da çevreden kaynaklanan çeşitli nedenlerle her birey zaman zaman arzu etmediği bazı durumlarla karşılaşabilmekte ve kendini tehdit altında hissedebilmektedir. Bu nedenle stres, insan hayatının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.⁸³

Birçok insan için stresin en yoğun yaşandığı yerlerin başında çalışma ortamı gelmektedir.⁸⁴ Çalışma ortamlarında yaşanan stres, tahammül sınırlarını zorlamadığı sürece birey için önemli bir problem teşkil etmez. Hatta bu ölçüdeki stresin iş motivasyonu ve mesleki performans üzerinde olumlu etkisinden dahi söz edilebilmektedir.⁸⁵ Ancak yaşanan stresin yoğunluğunun artması ve süresinin uzaması, bireyin beden ve ruh sağlığı açısından ciddi sorunlara yol açabilmektedir.

Mesleki tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalar stres ile mesleki tükenmişlik arasında yakın / güçlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.⁸⁶ Araştırmacılar stresin,

⁸⁰ Dirk Van **Dierendonek**, Wilmar B. Schaufali and Bram P. Buunk, "Toward a Process Model of Burnout: Results from a Secondary Analysis", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Volume 10, No 1, 2001, p. 49

⁸¹ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s. 48

⁸² Zühal **Baltaş**, Acar **Baltaş**, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2012, s. 26

⁸³ Zühal **Baltaş**, Acar **Baltaş**, *age.*, s. 65

⁸⁴ Kemal **Soytürk**, *Eğitim Yönetiminde Stres*, Akademik Kitaplar, İstanbul 2011, s. 42

⁸⁵ Kamile Bahar **Aydın**, *Stresle Başa Çıkma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2010, s. 7

⁸⁶ Ercan Sandıkçı, "Stresin Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisi: Diyarbakır'da Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma", Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 2010 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 85-88; Oğuz Aydoğan, "İş Stresinin Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Kamu Sektöründe Bir

tükenmişlik süreci üzerindeki etkisi konusunda fikir birliği içerisindedirler.⁸⁷ Kısa vadede strese neden olan bazı durumların, uzun vadede mesleki tükenmişliğe neden olabildiği belirtilmektedir.⁸⁸

Stres, mesleki tükenmişlik sürecinin yönünü ve hızını tayin eden en kritik unsurlardan biridir. Mesleki tükenmişlik sürecinin, bireyin baş edemediği stres yaşantıları ile başladığı belirtilmektedir.⁸⁹ Birey kendisini olumsuz etkileyen durumlarla / koşullarla baş etme sürecinde diğer sorunlarını ya da sorumluluklarını ihmal edebilmekte ve bu nedenle zamanla çok daha olumsuz durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Söz konusu olumsuzluklar bireyin yaşadığı stres düzeyinin de artmasına neden olabilmektedir. Uzun süre yoğun iş stresine maruz kalan birey, mesleğinden soğuma durumu ile karşı karşıya kalabilmektedir.⁹⁰

Bireyin tükenmişlik süreci sonunda işiyle arasındaki duygusal bağların zayıflaması, yaşadığı stresin yoğunluğunu ancak geçici olarak azaltabilir. Zira o, kendisi için artık pek bir anlam ifade etmeyen mesleğinde çalışmaya devam etmektedir. Fiziksel ve ruhsal enerji kaynaklarından yoksun bir şekilde mesleğinin gereklerini istenilen ölçüde yerine getirmesi mümkün olmadığı için onun yeni ve daha büyük sorunlarla karşı karşıya kalması mümkündür.

Bireyin meslek hayatında yaşadığı her çeşit stres, mesleki tükenmişlik hissi yaşamasına neden olmayabilir. Zira çalışma hayatında çeşitli sorunlarla karşılaşmayan, hiç stres yaşamayan insan düşünülemez. Bu noktada araştırmacılar, mesleki tükenmişliğe neden olabilecek stres yaşantılarının daha çok hangi durumlarda ortaya çıktığı konusunda kafa yormuşlar ve bu konuda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılarından birisi olan Hobfoll, her bireyin değer verdiği, kendisi için önemli olduğuna inandığı bazı kaynakların bulunduğunu ve bu kaynakların elde edilmesi, korunması, arttırılması için

Uygulama”, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 114-118

⁸⁷ Zeynep Çalgan, Selen Yeğenoğlu ve Dilek Aslan; “Eczacılar Mesleki Bir Sağlık Sorunu: Tükenmişlik”, *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 1, Yıl 2009, s.31

⁸⁸ Sibel Çimen, “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları”, Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 35

⁸⁹ Kayabaşı, “Bazı Değişkenler...”, s. 192

⁹⁰ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.26

yoğun bir çaba gösterdiğini belirtmektedir.⁹¹ Hobfoll'un kaynaklardan kastettiği şeyler maddi kaynaklar, kişisel özellikler, çevresel koşullar ve enerjidir. Hobfoll'a göre birey şu üç durumda stres yaşamaktadır: Elindeki kaynakları tehdit eden bir durum algıladığında, elindeki kaynakları gerçekten kaybetmeye başladığında, elindeki kaynakları kullanmasına rağmen yeni kaynaklar elde edemediğinde. Hobfoll, bireylerde mesleki tükenmişlikle ilgili belirtilerin, bu üçüncü durumdan itibaren görülmeye başladığını belirtmektedir. Yani birey, işi için çok fazla zaman ve emek harcamasına rağmen yeni kaynaklar elde edememesi ve kaynaklarını sürekli kaybetmeye devam etmesi durumunda mesleki tükenmişlik yaşamaktadır.⁹²

Stres ile mesleki tükenmişlik arasındaki yakın ilişki, çalışma ortamında yaşanan stres anlaşılmadan mesleki tükenmişliğin de anlaşılamayacağı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bireyin çalışma ortamında stres yaşamamasına neden olan faktörlerin neler olduğu, stresle baş etmek için hangi yollara başvurduğu, strese verdiği tepkilerin sonuçları vs. açığa çıkarılmadan mesleki tükenmişlik süreci konusunda söylenecek sözler birer faraziyeden ibaret kalacaktır. Mesleki tükenmişlik sürecinin aydınlatılması için ayrıca bireyin çalışma ortamında kendini mutlu, rahat ve zinde hissetmesini, mesleği ile arasındaki duygusal bağların canlı kalmasını sağlayan kişisel kaynakların da ortaya konulması gerekir. Çünkü bireyin uzun süreli ve yoğun bir stres problemi ile karşı karşıya kalmasında, söz konusu kaynaklarda meydana gelen kayıpların önemli bir etkisinin olabileceği anlaşılmaktadır.

2.2.2. Mesleki Tükenmişlik Sürecinin Aşamaları

Mesleki tükenmişlik sürecini aydınlatmak için tükenmişlik sürecinin aşamaları üzerinde yoğunlaşan araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacılardan en dikkat çeken Edelwich'tir. Edelwich'e göre mesleki tükenmişlik şu aşamalardan oluşmaktadır:⁹³

İdealistik Coşku: Enerji, umut, beklenti ve motivasyon düzeyinin yüksek olduğu aşamadır. Bu aşamadaki öğretmenler için meslekleri her şeyin önündedir ve onlar

⁹¹ Şenay Yürür, "Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında BİR Analiz", *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, Yıl 2011, s. 110

⁹² Şenay Yürür ve Aşkın Keser, "İşe Bağlı Gerginlik ve İş Tatmini İlişkisinde Duygusal Tükenmenin Aracı Rolü", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt 65, Sayı 4, Yıl 2010, s. 171,172

⁹³ Olcay Çam, "Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir 1989 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 20-22

hayatlarının diğer alanlarını ihmal edecek ölçüde kendilerini mesleklerine adanmışlardır. Hayatın diğer alanlarını ihmal etmeleri, mesleki çalışmalarının yoğunluğu nedeniyle uykusuz kalmaları ve çalışma ortamlarında karşılaştıkları olumsuzluklar bu aşamada onlar için önemli bir sorun olarak algılanmamaktadır.

Durgunlaşma: Mesleki tükenmişliğin bu aşamasında öğretmenlerin, hedeflerine ulaşmak için yoğun bir gayret içerisindeyken karşılaştıkları sorunlar nedeniyle kendilerini yorgun hissetmeye başlamaları ve iş performanslarını düşürmeleri söz konusudur. Öğretmenlerin, mesleklerinin beklentilerini karşılayacağına olan inançlarında / umutlarında da bir azalma başlamıştır. Onlar daha önce umursamadıkları bazı sorunlardan giderek artan ölçüde rahatsızlık duymaya başlamışlardır. Onların sorgulamaya başladıkları temel konu, işten başka bir şey yapmıyor olmaları, hayatlarının diğer alanlarını ihmal ediyor olmalarıdır. Bu nedenle onlar, ilgilerini iş hayatı dışına yoğunlaştırabilmekte, işlerini ikinci plana atabilmektedirler.

Engellenmişlik: Mesleki tükenmişliğin bu aşamasında öğretmen, yüksek bir iş performansı sergilediğine inanmasına karşın gösterdiği performansın olumlu neticelerini alamadığını, mesleğinin, beklentilerine cevap vermekten uzak olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Ayrıca o, sürekli olumsuz çalışma koşullarından şikâyet etmeye başlamakta ve bu koşulları düzeltmenin kendisini aşan bir durum olduğunu düşünmektedir.

Umursamazlık (Apaty): Bu evredeki öğretmenlerin mesleklerinden duygusal olarak tamamen kopmaları, işlerin yoluna gireceğine dair bütün ümitlerini kaybetmeleri ve mesleki görevlerini savsaklamaları söz konusudur. Onlar için öğretmenlik mesleği artık sadece ekonomik ve sosyal güvence sağlaması yönüyle değerlidir; manevi doyum sağlama ve kendini gerçekleştirme için bir araç olmaktan çıkmıştır.

Mesleki tükenmişlik sürecine dair yapılan yukarıdaki açıklamalardan idealist olmanın, mesleğe heyecan ve coşku ile başlamanın, kendini mesleğe adanmanın mutlak anlamda olumsuz şeyler olduğu sonucunu çıkarmak doğru olmaz. Sağlıklı / sağlam bir kişilik yapısına ve mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olan, kendi değer sistemini oluşturmuş, öz denetim becerisi gelişmiş bireyler için yüksek ideallere sahip olmak, kendini mesleğe adanmak tükenmişlik açısından bir risk sayılmaz. Ancak söz konusu

özelliklere yeterince sahip olmayan bireyler için yüksek ideal sahibi olmak, sırtına kaldıramayacağı yükü almak anlamına gelebilir ve onlar kısa bir süre sonra bu yükün altında ezilebilirler. Erciyes Dağı'nın zirvesine çıkma gibi bir hedefi / ideali olan iki dağcıyı misal verecek olursak, dağcılık eğitimini başarıyla tamamlamış, yolu iyi bilen, karşılaşması muhtemel tehlikelerin farkında olan ve buna göre gerekli teçhizatı yanına alan dağcı için dağın zirvesine çıkma hedefi ulaşılması zor bir hedef sayılmaz. Çünkü o, bu hedefe giderken karşılaştığı bütün engelleri rahatlıkla aşma becerisine / imkânlarına sahiptir. Ancak dağcılık konusunda gerekli eğitimi almamış ya da çıkacağı dağla ilgili gerekli bilgileri toplamamış ve gerekli teçhizatla donanmamış dağcı için aynı şeyleri söylemek mümkün değildir. Zira o, hedefine doğru ilerlerken hiç beklemediği olumsuzluklarla karşılaşabilir, donanımı yeterli olmadığı için bu olumsuzlukları doğru anlamlandıramayabilir ve onların üstesinden gelmekte başarısız olabilir. Sonuçta o, bütün ümidini, cesaretini, kendine olan güvenini kaybedip zirve hedefinden vazgeçebilir. İşte bu durum, onun tükenmişliğinin bir ifadesidir. Görüldüğü üzere aynı hedef, bir insanın yapacağı işe motive olmasını sağlarken diğeri için bir tükenmişlik sebebi olabilmektedir.

Mesleki tükenmişliğin sadece idealist çalışanları ilgilendiren bir sorun olarak görülmesi de yanlıştır. Zira hiç istemediği halde öğretmenlik mesleğini tercih etmek durumunda kalmış ve bu nedenle meslek hayatına çok isteksiz, heyecansız, beklentisiz, umutsuz başlayan öğretmenlerin varlığı bir gerçektir. Daha yolun başında iken tükenmiş diyebileceğimiz bu öğretmenlerin mesleklerine yoğunlaşmaları, yüksek bir mesleki performans gösterebilmeleri, mesleki açıdan başarılı olabilmeleri ve mesleklerinden gerekli doyumunu alabilmeleri oldukça zordur. Bu nedenle onların meslek hayatlarında daha büyük sorunlarla karşılaşmaları ve duygusal açıdan daha fazla yıpranmaları beklenir.

Son çeyrek yüzyılda üzerinde yoğun araştırmalar yapılmasına rağmen mesleki tükenmişlik sürecinin henüz yeterince aydınlatıldığı söylenemez. Anlaşılan o ki, çalışan bireylerin gerek kişisel özelliklerinin gerekse çalışma koşullarının birbirlerinden farklı oluşu mesleki tükenmişlik sürecine de yansımakta, farklı bireyler farklı faktörlerin etkisiyle ve nispeten farklı bir süreç sonunda mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Konu üzerinde yapılacak nitelikli araştırmaların sayısının artması, mesleki tükenmişlik

süreci üzerinde daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesi ve genellemelere ulaşılabilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.3. Mesleki Tükenmişliğin Nedenleri

Bireyin mesleki tükenmişlik yaşamasında kişisel özelliklerinden, çalıştığı kurumun yapısı ve işleyişinden, yaptığı işin niteliğinden ve hizmet verdiği insanlardan kaynaklanan birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörler araştırmacılar tarafından “kişisel” ve “çevresel” olmak üzere iki ana grupta ele alınmıştır.⁹⁴ Aşağıda literatür taraması neticesinde elde edilen bilgilere / bulgulara dayanılarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarında etkili olabilecek bazı faktörler kısaca açıklanmıştır.

2.3.1. Kişisel Nedenler

Aynı koşullar altında çalışan bireylerden bir kısmının mesleki tükenmişlik problemi yaşarken diğerlerinin neden yaşamadığı sorusu birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve hangi kişisel özelliklere sahip çalışanların mesleki tükenmişlik yaşama riskinin daha fazla olduğunu belirlemek amacıyla onları araştırma yapmaya yöneltmiştir. Bu çerçevede onlar, çeşitli kişilik özellikleri ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Yapılan araştırmalar neticesinde mesleki tükenmişlik ile arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilen kişisel faktörlerden bazıları şunlardır:

a) Düşük Öz Yeterlik Algısı: Öz yeterlik, bireyin belli bir alanda kendisini başarıya ulaştırarak performansı gösterebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin algısıdır.⁹⁵ Bandura'ya göre bireylerin öz yeterlik algılarının oluşumunda dört temel etken rol oynamaktadır. Bunlar: Bireyin kendi deneyimleri neticesinde elde ettiği bilgiler, kendi konumundaki diğer insanların deneyimlerinden elde ettiği bilgiler, sözel ikna ve psikolojik durumdur.⁹⁶

⁹⁴ Esin **Barutçu**, “Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Yıl 2008, s.546

⁹⁵ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.32

⁹⁶ Nuray **Senemoğlu**, *Gelişme Öğrenme ve Öğretim*, Ertem Matbaacılık, Ankara 1997, s. 236

Öz yeterlik algısı bireylerin davranışları üzerinde oldukça etkilidir.⁹⁷ Bireylerin yaptıkları işte ne ölçüde sorumluluk üstleneceklerinde, üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmek için ne kadar çaba sarf edeceklerinde ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar direnebileceklerinde öz yeterlik algısının belirleyici bir rolü olduğu vurgulanmaktadır.⁹⁸

Öz yeterlik algısı, öğretmenlerin yapacakları eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliği / başarısı üzerinde de oldukça etkilidir. O kadar ki bazı araştırmacılar, başka hiçbir öğretmen özelliği ile öğrenci başarısı arasında öz yeterlik algısı kadar güçlü bir ilişki bulunmadığını iddia etmektedirler.⁹⁹ Öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek akademik standartlara sahip oldukları, işlerine daha fazla güdülenip yoğunlaştıkları, sınıfta daha güvenli, destekleyici, teşvik edici bir atmosfer oluşturdukları, çeşitli engellerle karşılaşmalar dahi mücadeleden vazgeçemedikleri belirtilmektedir.¹⁰⁰

Öz yeterlik algısının öğretmenlerin mesleki performansları / başarıları üzerindeki etkisi, bazı araştırmacıları mesleki tükenmişlik ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaya yöneltmiştir. Bu amaçla yapılan bazı araştırmalar, öz yeterlik algısı ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.¹⁰¹ Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin mesleki tükenmişliğin her üç boyutunda da diğer öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.¹⁰² Öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamalarının, başarılı olabacaklarına dair inançlarının zayıflığından, kendilerini sürekli tehdit altında

⁹⁷ Emre Özerkan, “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki”, Trakya Üniversitesi SBE, Edirne 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s.29

⁹⁸ Şükriye **Karahan** ve Gülden Uyanık **Balat**, “Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz – Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Yıl 2011, s. 2

⁹⁹ Patricia **Ashton**, “Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Volume 35, No 5, 1984, p. 28

¹⁰⁰ Türker **Kurt**, “Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, Yıl 2012, s. 201,202

¹⁰¹ Sibel Çimen, “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları”, Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 108,109

¹⁰² Will J. G. **Evers**, Andre Brouwers and Welko Tomic, “Burnout and Self Efficacy: A Study on Teachers’ beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands”, *British Journal of Educational Psychology*, Issue 72, 2002, p. 234

hissetmelerinden, yersiz kaygılar yaşamalarından, kendilerini zorlayan koşullara uyumda yaşadıkları zorluklardan kaynaklanmış olabileceği belirtilmektedir.¹⁰³

Öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin, yapacakları eğitim-öğretim etkinliklerinin sonuçlarına dair ekseriyetle olumsuz bir beklentiye sahip olmaları, mesleklerine güdülenmede sorunlar yaşamalarına neden olabilir. Karşılaştıkları olumsuzlukların üstesinden gelebilme konusunda yaşadıkları öz güven eksikliği, onların kendilerini sürekli tehdit altında hissetmelerine yol açabilir. Meslek hayatlarında karşılaştıkları olumsuzluklar, onların yetersizlik, etkisizlik, çaresizlik hissini daha yoğun bir şekilde yaşamalarına neden olup mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalmaları ile neticelenebilir.

b) Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Düşüklüğü: Bireyin kendisini fiziksel ve duygusal açıdan zorlayan koşullarla baş edebilmesinde, geçmiş yaşantılarının ve öğrenmelerinin önemli bir rolü vardır. Hayatın zorluklarıyla baş edebilme konusunda olumlu deneyimlere sahip olan, problem çözme becerileri gelişmiş bireylerin, meslek hayatlarında yaşayacakları iş stresinin üstesinden kolaylıkla gelmeleri beklenir.

Rosenbaum, her bireyin yaşam boyunca geliştirdiği ve stresle baş etmesini sağlayan davranış dağarcığının bulunduğunu belirtmekte ve buna öğrenilmiş güçlülük adını vermektedir.¹⁰⁴ Öğrenilmiş güçlülük bireyin hedeflerine ulaşmasını engelleyici nitelikteki içsel olaylarını (olumsuz duygular, acılar, olumsuz düşünceler vb.) kontrol altına almasını mümkün kılan bilişsel becerilerini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.¹⁰⁵ Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kapsamındaki becerilerin erken çocukluk yıllarından itibaren ve daha çok informal yollarla öğrenildiğini, bireylerin öğrenme geçmişleri farklı olduğu için öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de farklı olduğunu belirtmektedir.¹⁰⁶

¹⁰³ Sürgevil, *Çalışma Hayatında*, s.32,33

¹⁰⁴ Hatice Aslan, "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi SBE, Adana 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 43

¹⁰⁵ Yemliha Coşkun, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülükleri ve Aile İçi İlişkileri", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 19

¹⁰⁶ Burhanettin **Dönmez** ve Gülten **Genç**, "Genel Liselerdeki Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 12, Yıl 2006, s. 43

Öğrenilmiş güçlülük, öz yeterlik kavramı ile ilişkili ancak ondan farklı bir kavramdır. Rosenbaum'a göre bireyin karşılaştığı herhangi bir sorunun üstesinden gelmesinde öz yeterlik algısı önemlidir ancak yeterli değildir. Karşılaştığı sorunu çözmesi için gerekli bilgi ve becerilere yeterince sahip olmaması halinde, tek başına öz yeterlik algısının bireyi istediği sonuca ulaştırması mümkün olmaz.¹⁰⁷ Bununla birlikte bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ile öz yeterlik algı düzeyi arasında güçlü bir etkileşim olduğu iddia edilebilir. Bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyi, öz yeterlik algı düzeyini etkilediği gibi, öz yeterlik algı düzeyi de öğrenilmiş güçlülük kapsamındaki becerilerini kullanabilme durumunu etkiler.

Diğer kişisel özellikler gibi öğrenilmiş güçlülük düzeyi de bireyin davranışları üzerinde oldukça etkilidir. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında daha gayretli ve kararlı oldukları,¹⁰⁸ olumsuz duygularını kontrol etmede, kötü alışkanlıklardan kurtulmada, sağlıklı yaşam diyetlerini uygulamada, sıkıcı gelen fakat yapılması gereken görevleri bitirmede ve günlük hayatta karşılaşılan diğer zorlukları aşmada daha başarılı oldukları belirtilmektedir.¹⁰⁹

Bireyin stresle etkin bir şekilde başa çıkabilmesi, içsel olayları kontrol edebilme becerisi ile ilişkili olduğundan, öğrenilmiş güçlülük, stresle başa çıkmada etkili bir kişilik özelliği olarak görülmektedir.¹¹⁰ Öğrenilmiş güçlülük düzeyi, bireyin strese karşı dayanıklılık durumuna işaret etmektedir. Bu nedenle öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan çalışanların, yaşadıkları iş stresinin iş performansları üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmeleri beklenir. Nitekim öğrenilmiş güçlülük düzeyi ile mesleki tükenmişlik arasında negatif ilişki bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır.¹¹¹ Yürür tarafından yapılan araştırmada öğrenilmiş güçlülük ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arttıkça

¹⁰⁷ Yemliha Coşkun, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülükleri ve Aile İçi İlişkileri", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 22

¹⁰⁸ Yürür, "Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem...", s. 111

¹⁰⁹ Mehmet Halit Yıldırım ve Şükriye Gülpınar, "İş Yaşamında Öğrenilmiş Güçlülük ile İş Stresi Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, Yıl 2012, s. 135

¹¹⁰ Şenay Yürür ve Aşkın Keser, "Öğrenilmiş Güçlülük: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama", *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Yıl 2010, s. 61

¹¹¹ Silvana Naisberg-Fennig, Shmuel Fennig, Giora Keinan vd., "Personality Characteristics and Proneness to Burnout: A Study Among Psychiatrists", *Stress Medicine*, Volume 7, No 4, 1991, p. 201-205; Maraşlı, s. 27-33

duygusal tükenmişlik düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.¹¹² Mesleki tükenmişliğin baş edilemeyen kronik iş stresi sonucunda ortaya çıktığı; öğrenilmiş güçlülüğün ise bireyin stresle baş edebilmesini sağlayan becerilerini ifade ettiği dikkate alındığında öğrenilmiş güçlülük ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olmasının hiç de yadırganacak bir durum olmadığı görülecektir.

c) Dış Denetim Odaklılık: Denetim odağı, kişinin kendisini etkileyen olayların kimden / neden kaynaklandığı, kimin / neyin kontrolünde olduğuna dair algısıdır.¹¹³ Söz konusu olayların daha çok kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçlarından kaynaklandığını ve kendi kontrolleri altında olduğunu düşünenlere iç denetim odaklı; daha çok şans, kader ya da kendisinden daha güçlü olduğuna inandığı kimselerden kaynaklandığını ve onların kontrolünde olduğunu düşünenlere ise dış denetim odaklı denilmektedir.¹¹⁴

Denetim odağı ile ilgili yapılan tanımlardan, Allah'a ve kadere inanan herkesin dış denetim odaklı oldukları şeklinde bir sonuç çıkarılması doğru olmaz. Bireyin Allah ve kader inancının niteliği bilinmeden, denetim odağı konusunda yargıya varılamaz. Yaptıkları işte nelerle karşılaşacaklarının ve ne ölçüde başarı göstereceklerinin, iradelerini hangi yönde kullandıklarını ve yaptıklarını dikkate almaksızın Allah tarafından tayin edildiğine inanan bireyler için dış denetim odaklılık söz konusu olabilir. Ancak tercihlerinden sorumlu olduğuna, kendisine ancak çalışmasının karşılığının verileceğine, yüce Allah'ın kendisi ile ilgili hükümler verirken tercihlerini ve yaptıklarını dikkate aldığına inanan bir insan için dış denetim odaklılık söz konusu olamaz.

Denetim odağı, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Mesleki başarı ya da başarısızlığının daha çok kendi performansına bağlı olduğuna inanan iç denetim odaklı bireyler, meslek hayatlarında yapacakları her tercih, atacakları her adımın öneminin farkında olmalarından dolayı işlerini diğer öğretmenlere göre daha fazla ciddiye alırlar. Olası bir başarısızlık durumunda onlar

¹¹² Yürür, "Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem...", s. 116

¹¹³ Ali **Dönmez**, "Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, Yıl 1986, s. 259

¹¹⁴ Deniz **Deryakulu**, "Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, Yıl 2002, s. 56

kendi tercihlerini / yaptıklarını yeniden gözden geçirir ve nerede hata yaptıklarını sorgularlar. Bu durum onların kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmelerini sağlar. Dış denetim odaklı öğretmenler ise yaşadıkları olumsuzlukların nedenlerini kendilerinde değil, dışarıda arama eğilimindedirler. Bu eğilim, onların mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere ağırlık vermelerini engeller.¹¹⁵

Dış denetim odaklı bireylerin çevrelerinde meydana gelen olayları etkileyebileceklerine, kontrol edebileceklerine olan inançlarının diğerlerine göre daha zayıf olduğu, bu nedenle daha pasif ve edilgen bir kişilik yapısına sahip oldukları belirtilmektedir.¹¹⁶ Yapılan bazı araştırmalarda dış denetim odaklı bireylerin duygularını ifade etmekte daha fazla zorluk çektikleri, sosyal becerilerinin daha zayıf olduğu, kişiler arası ilişkilerde daha fazla sorun yaşadıkları, kendilerine daha az güvendikleri, başkaları tarafından daha fazla onaylanma gereksinimi duydukları tespit edilmiştir.¹¹⁷

Öğretmenler üzerinde yapılan bazı araştırmalar, mesleki tükenmişliğin, dış denetim odaklı öğretmenlerde daha çok görüldüğünü ortaya koymuştur.¹¹⁸ Meslek hayatlarında karşılaştıkları olumsuzlukları doğru anlamlandıramayan, mesleki başarı ya da başarısızlığının büyük ölçüde kendi dışındaki faktörler tarafından belirlendiğine inanan dış denetim odaklı öğretmenlerin, olumsuz çalışma koşullarına daha kolay teslim olmaları, ümitsizlik ve çaresizlik duygularını daha fazla yaşamaları doğaldır. Olumsuz etkilendikleri koşulların kendi kontrolleri altında olmadığını ve kendi girişimleriyle değiştirilemeyeceğini düşünen dış denetim odaklı öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla kaygı ve stres yaşayacakları da açıktır. Öğrencilerin sağlıklı bireyler olarak yetişmelerinde kendilerinin de önemli katkıları olabileceğine yeterince inanmayan dış denetim odaklı öğretmenlerin işlerine yeterince motive olabilmeleri / yoğunlaşabilmeleri ve mesleki açıdan başarılı olabilmeleri oldukça zordur. Ayrıca sosyal becerilerinin zayıflığı nedeniyle kişiler arası ilişkilerde yaşayacakları sorunlar da

¹¹⁵ Songül Tümkaya, "İlkokul Öğretmenlerindeki...", s.1

¹¹⁶ Ömer **Erdoğan** ve Muammer **Ergün**, "İki Farklı Meslek Grubunda Çalışan Personelin Denetim Odağı ve Risk Eğilimi Düzeylerinin Karşılaştırılması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, Yıl 2011, s. 178

¹¹⁷ H. Nejat **Basım** ve Harun **Şeşen**, "Kontrol Odağının Çalışanların Nezaket ve Yardım Etme Davranışlarına Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma", *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 16, Yıl 2006, s. 161

¹¹⁸ Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.410; Tümkaya, "İlkokul Öğretmenlerindeki...", s.2

dış denetim odaklı öğretmenlerin duygusal açıdan daha fazla yıpranmalarına yol açabilir.

d) Duygusal Zekâ Seviyesinin Düşüklüğü: Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma / anlama, kendini motive etme, başkalarıyla empati yapma, kendi varoluşunu gerçekleştirmede duygularından yararlanabilme becerisini ifade eden bir kavramdır.¹¹⁹ Bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmelerinde, eylemlerini duygularına yenik düşmeden yönlendirebilmelerinde, iş motivasyonlarını bütün zorluklara rağmen kaybetmemelerinde duygusal zekânın önemli bir rolü vardır.¹²⁰

Yapılan bazı araştırmalar duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.¹²¹ Hollanda'da 380 hemşire üzerinde yapılan araştırmada duygusal zekâ seviyesi yüksek olanların daha az mesleki tükenmişlik yaşadıkları, iş devamsızlığını daha az yaptıkları ve iş bırakmayı daha az düşündükleri tespit edilmiştir.¹²² Aslan tarafından yapılan araştırmada duygusal zekâ seviyesinin düşüklüğünün mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.¹²³

Duygusal zekâ seviyesi düşük olan öğretmenlerin kendi duygularını yönetme konusunda başarısız olmaları, eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler nedeniyle duygusal açıdan daha fazla yıpranmaları sonucunu doğurabilir. Kendilerini işlerine, öğrencilerini de derse yeterince motive etmekte zorlanmaları, onların mesleki başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca onların öğrencilerin duygularını tanımakta yetersiz kalmaları, öğrencilerle ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına yol

¹¹⁹ Ali Rıza **Erdem**, *Etkili ve Verimli –Nitelikli- Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005, s. 158

¹²⁰ Nazan **Yelkikalan**, “21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zekâ”, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Yıl 2006, s. 44,45

¹²¹ Ali Çağlar Güllüce, “Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki”, Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s.134; Ayşe Öztürk, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi SBE, Konya 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s.164

¹²² Linda L. Gerits, Jan J.L.J.J. Derksen, Antoine B. A.B. Verbruggen, vd., “Emotional Intelligence Profiles of Nurses Caring for people With Severe Behavior Problems”, *Personality and Individual Differences*, Issue 38, 2005, p. 33

¹²³ Şebnem **Aslan** ve Musa **Özata**, “Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Sağlık Çalışanları Örneği”, *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Sayı 30, Yıl 2008, s. 90,91

açabilir. Bu durum onların öğrencilere yönelik duyarlıklarının zayıflamasına neden olabilir.¹²⁴

e) Gerçeklerle Örtüşmeyen Beklentilere Sahip Olmak: Bireyler çalışma hayatına çeşitli beklentilerle adım atarlar. Onların işlerine motive olmalarında ve yaptıkları işten doyum almalarında bu beklentilerin önemli bir etkisi vardır. Ancak söz konusu beklentilerin gerçekçi olmaması ya da karşılanmaması durumunda bireyler büyük bir hayal kırıklığı yaşayabilir ve bu durum onların işleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir. Tercih ettikleri mesleğin avantajlı ve dezavantajlı yönleri ile çalışma koşulları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan mesleğine başlayan kişilerin söz konusu olumsuzluklarla karşılaşma risklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.¹²⁵

Araştırmacılar mesleğine gerçeklerle örtüşmeyen beklentilerle, yüksek düzeyde heyecan ve coşku ile başlayan çalışanlarda mesleki tükenmişlik probleminin görülme riskinin diğerlerine göre daha fazla olduğunu belirtmektedirler.¹²⁶ Mesleğine yeni başlayan genç çalışanların mesleki tükenmişlik düzeylerinin kendilerinden daha yaşlı / tecrübeli çalışanlardan daha yüksek olmasının, beklentilerin düzeyi / niteliği ile açıklanabileceği belirtilmektedir.¹²⁷

Bazı öğretmenler mesleklerine başlarken kısa zamanda mesleklerinde çok büyük başarılar elde edeceklerini, bu başarıları dolayısıyla sürekli takdir göreceklerini, karşılaştıkları zorlukların kolaylıkla üstesinden gelebileceklerini düşünebilirler. Onlardan bazıları kendilerinden ya da iş ortamının özelliklerinden kaynaklanan çeşitli nedenlerle yaptıkları işin beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu düşüncesine kapılıp hayal kırıklığı yaşayabilir.¹²⁸ Mesleğinin beklentilerine cevap vermemesine bağlı olarak yaşadıkları tatminsizlik duygusu ise onların zamanla mesleklerinden soğumalarına neden olabilir.

¹²⁴ Şebnem **Aslan** ve Musa **Özata**, “Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Sağlık Çalışanları Örneği”, *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Sayı 30, Yıl 2008, s. 91; Mahmut **Akbolat** ve Oğuz **Işık**, “Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 32, Yıl 2012, s. 110

¹²⁵ Sürgevil, *Çalışma Hayatında*, s.54,55

¹²⁶ Schaufeli, “Burnout”, p. 24; Hülya Gümüş, “Farklı mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması”, Atatürk Üniversitesi SBE, Yıl 2006 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s.61

¹²⁷ Hüseyin **Izgar**, *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003, s.13

¹²⁸ Veysel **Eren** ve Ufuk **Turna**, “Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, Sayı 10, Yıl 2006, s.41

f) İşkoliklik (İş Bağımlılığı): İşkoliklik, bireyin hayatının merkezine işini yerleştirmesi, kendini sürekli çalışmak zorunda hissetmesi, işiyle meşgul olmadığı zaman dilimlerinde kendini huzursuz hissetmesi, kendi sağlığını, özel hayatını, aile, dost ve akrabalarını ihmal edecek ölçüde işine bağımlı olması durumudur.¹²⁹ İşkolikliğin ortaya çıkmasında öz güven eksikliği, korkular, kendini kanıtlama isteği gibi içsel faktörlerin yanı sıra iş ortamından kaynaklanan baskılar, aile ve toplumun beklentileri gibi dışsal faktörler de etkili olabilmektedir.¹³⁰

İşkolik bireylerin işleriyle meşgul olmadıkları zaman dilimlerini boşa geçirilmiş saydıkları ve bu durumdan büyük bir rahatsızlık duydukları; evlerini ikinci bir çalışma ofisi gibi kullandıkları, işleri ile ilgili her şey yolunda gitse dahi endişelerini yenededikleri belirtilmektedir.¹³¹ İşkolik bireylerin işlerine çok zaman ayırmalarına karşın yaptıkları işten aldıkları hazzın / doyumun oldukça az olduğu vurgulanmaktadır.¹³² Buradan hareketle işkolik insanların işlerini çok sevdikleri için değil, kendilerini mecbur hissettikleri için zamanlarının büyük bir kısmını işlerine ayırdıkları söylenebilir.

İşkolikliğin bireyin iş stresini arttırdığı, diğer insanlarla ilişkilerini olumsuz etkilediği, aile huzurunu bozduğu, sağlık problemleri yaşamasına neden olduğu belirtilmektedir.¹³³ Yapılan bazı araştırmalar işkoliklik düzeyi ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, işkoliklik düzeyi yüksek olan çalışanların diğerlerine göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.¹³⁴

İşkolik bireylerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşamaları, işlerine çok fazla zaman ayırmaları nedeniyle hayatlarının çeşitli alanlarında

¹²⁹ Uğur Akın ve Ebru Oğuz, “Öğretmenlerin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 3, Yıl 2010, s. 322

¹³⁰ Füsün Akdağ ve Müberra Yüksel, “İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından İşkoliklik ve Algılanan Stres İlişkisinde Kontrol Odağının Rolü”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2010, s. 48

¹³¹ Ayşen Temel, “Organizasyonlarda İşkolizm ve İşkolik Çalışanlar”, *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Yıl 2006, s. 108

¹³² Uğur Akın ve Ebru Oğuz, agm., s. 312

¹³³ Füsün Akdağ ve Müberra Yüksel, agm., s. 48

¹³⁴ Atılhan Naktiyok ve Canan Nur Karabey, “İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu”, *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, Yıl 2005, s. 195,196; Emel Bashan, “İşkoliklik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma”, *Dumlupınar Üniversitesi SBE, Kütahya 2012(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*; Wilmar B. Schaufeli, Toon W. Taris and Willem Van Rhenen, “Workaholism Burnout and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-Being”, *Applied Psychology*, Volume 57, Issue 2, p. 173-203

yaşadıkları olumsuzlukları fark etmeye başlamalarından kaynaklanmış olabilir. Onlar zamanla işleri uğruna sağlıklarını, aile huzurlarını vs. riske attıklarını düşünmeye başlayabilir ve işlerine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler.¹³⁵ İşkolik bireylerin hem kendi beklentilerini hem de çalıştıkları kurumun beklentilerini karşılamak için hayatlarının önemli bir kısmını işlerine ayırmaları, hedeflerine ulaşamamaları durumunda engellenmişlik ve çaresizlik duygularını yoğun bir şekilde yaşamalarına, kendilerine olan güvenlerini kaybedip fiziksel ve ruhsal açıdan kendilerini bitkin hissetmelerine neden olabilir.

Yukarıda belirtilen kişilik özelliklerinin yanı sıra kişilikte yerleşik bulunan diğer bazı özellikler de çalışma ortamının koşullarına bağlı olarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarında etkili olabilir. Örneğin içe dönük, yalnızlıktan / sessizlikten hoşlanan bireyler için insanlar arası ilişkilerin yoğun olduğu kalabalık ortamlarda görev yapmak önemli bir stres ve tükenmişlik nedeni olabilir. Aşağılık kompleksi olup sürekli kendini kanıtlama ihtiyacı hisseden, eleştirilere tahammül edemeyen bireyler için hizmet verdikleri kişiler ya da idarecilerden alınacak olumsuz tepkiler, duygusal açıdan oldukça yıpratıcı olabilir. Bir an önce hedeflerine ulaşmak isteyen sabırsız bireyler için, öğretmenlik gibi yüksek düzeyde sabır gerektiren mesleklerde çalışmak tahammülü oldukça zor olan bir durumdur. Daha çok hisleriyle hareket eden duygusal insanlar için, meslek hayatlarında yapılacak hatalar ve yaşanacak başarısızlıklar duygusal açıdan daha olumsuz sonuçlar doğurabilir. Başkalarının taleplerine hayır diyemeyen, kendini herkesi memnun etmek zorunda hisseden bireyler, taleplerin fazlalığı karşısında bunabilir, taleplere cevap verememeleri durumunda ise duygusal açıdan daha fazla yıpranabilirler. Kişilikte yerleşik bulunan bazı özellikler ile mesleki tükenmişlik arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmış araştırmalar vardır. Örneğin A tipi kişilik yapısı ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır.¹³⁶

¹³⁵ Atılhan **Naktiyok** ve Canan Nur **Karabey**, agm., s. 180-184

¹³⁶ Walter H. **Gmelch** and Gordon **Gates**, "The Impact of Personal, Professional and Organizational Characteristics on Administrator Burnout", *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, No: 2, p.146-159; Ulrika E. **Hallberg**, Gunn Johansson and Wilmar B. Schaufeli, "Type A Behavior and Work Situation: Associations with Burnout and Work Engagement", *Scandinavian Journal of Psychology*, Issue 48, 2007, p. 135-142; Gioacchino **Lavanco**, "Burnout Syndrome and Type A Behavior in Nurses and Teachers in Sicily", *Psychological Reports*, Volume 81, No 2, 1997, p. 523-528

Friedman ve Rosenman adlı doktorlar tarafından yapılan gözlemler neticesinde kişilik özellikleri, A tipi ve B tipi olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. A tipi kişilik özelliklerine daha fazla sahip olan bireylerin genellikle başarı güdülerinin ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, üzerlerinde sürekli zaman baskısı hissettikleri, rekabeti sevdikleri, kolayca sinirlenebildikleri, başarıya ulaşma konusunda hırslı ve sabırsız oldukları, diğer insanları ve çevreyi kontrol etme arzularının yüksek olduğu belirtilmektedir.¹³⁷

A Tipi kişilik özelliklerini daha çok taşıyan bireylerin mesleki tükenmişlik problemlerine daha çok maruz kalmalarında daha fazla iş yüklenmelerinin, üzerlerinde hissettikleri zaman baskısının, kendilerine yeterince vakit ayırmamalarının, sabırsızlık, hırs, rekabet ve öfke gibi özelliklerinin neden olduğu kişiler arası problemlerin etkisi olabilir.

2.3.2. Çevresel Faktörler

Çalışan bireyin farklı çevre koşullarından farklı şekilde etkilendiği ve dolayısıyla da mesleğini ya da çalıştığı kurumu değiştirmesi durumunda mesleki tükenmişlik seviyesinin de değişebileceği düşüncesi, araştırmacıları mesleki tükenmişliğe etki eden çevresel faktörleri tespit etmeye yönelik araştırmalar yapmaya yöneltmiştir. Araştırmacıların mesleki tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirttikleri / tespit ettikleri çevresel faktörler şunlardır:

a) Mesleğin Niteliği: Mesleğin niteliğinden, meslek icabı yapılması gereken görevlerin kapsamı, zorluğu, önemi, hassasiyeti ile gerektirdiği yeterlikler kastedilmektedir. Her mesleğin diğer mesleklerle ortak yanları olduğu gibi kendine özgü bazı hususiyetleri de vardır. Bazı meslekler profesyonellik gerektirmeyip hemen herkes tarafından yapılabilirken bazı meslekler hassasiyetinden dolayı profesyonellik gerektirmektedir. Bazı meslekler insanlarla yüz yüze ilişkiler gerektirmez iken bazı mesleklerde kişiler arası ilişkiler çok yoğun olabilmektedir. Bazı mesleklerde kişiler arası ilişkiler daha resmi iken bazı meslekler kişiler arasında daha samimi ilişkiler gerektirebilmektedir. Bazı mesleklerde yapılacak hataların neden olabileceği olumsuzluklar çok sınırlı ve telafisi oldukça kolay iken diğer bazı mesleklerde yapılacak en ufak hatalar bile telafisi mümkün olmayan ciddi sonuçlar doğurabilmektedir.

¹³⁷ İna yet **Aydın**, *İş Yaşamında Stres*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008, s.32,33

Araştırmacılar, bazı mesleklerde doğalarından kaynaklanan nedenler dolayısıyla strese neden olabilecek unsurların daha fazla olduğunu belirtmekte ve buradan hareketle mesleğin niteliği ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu iddia etmektedirler.¹³⁸ Öğretmenlik de bazı nitelikleri yönüyle mesleki tükenmişlik açısından en riskli meslekler arasında gösterilmektedir.¹³⁹ Öğretmenlik mesleğinin aşağıda belirtilen nitelikleri öğretmenlerin daha fazla stres yaşamalarına ve mesleklerinden soğumalarına yol açabilir.

Mesleki tükenmişlik bağlamında öğretmenlik mesleğinin nitelikleri ile ilgili vurgulanması gereken ilk husus, ihtisas mesleği olmasıdır.¹⁴⁰ Öğretmenliğin ihtisas mesleği olması, öğretmenlerin mesleklerinde etkili / verimli olabilmeleri için bazı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Söz konusu yeterliklerin başında özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon gelmektedir.¹⁴¹ Bunlara ek olarak öğretmenlerin sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmalarının da oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.¹⁴² Mesleki donanımı yeterli olmayan öğretmenler, meslek hayatlarında fiziksel ve duygusal açıdan yıpranmalarına neden olabilecek birçok olumsuz durumla karşılaşabilirler. Onların eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde yapacakları hatalar, başarı hissini yeterince tadamama, etkisizlik / verimsizlik hissine kapılma, okul idarecileri ve velilerin olumsuz tepkilerine maruz kalma gibi istenmeyen durumlarla karşılaşmalarına ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili vurgulanması gereken ikinci husus; bilimde, teknolojiye ve toplumsal şartlarda meydana gelen gelişme ve değişimlere paralel olarak öğretmenlerin uygulamakla sorumlu oldukları öğretim programları ile mesleki rol ve

¹³⁸ Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.407; Reşat **Peker**, "Anaokulu, İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, Yıl 2002, s. 321

¹³⁹ Servet Özdemir, Ferudun Sezgin, Zeynep Kaya vd., "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, Yıl 2011, s. 409

¹⁴⁰ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 43. Madde.

¹⁴¹ XI. Milli Eğitim Şurası, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_ivs_dosyalar/2012_06/06021545_11_sura.pdf , 18.01.2013

¹⁴² Mehmet Nuri **Gömleksiz**, "Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri", *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed. Mehmet Taşpınar), Üniversite Kitabevi, Ankara 2004, s.157,158

görevlerinin sürekli artması / değişmesidir. ¹⁴³ Öğretmenler değişen öğretim programlarına ve rollerine uyum sağlama sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Rol belirsizliği bu sorunlardan ilk akla gelenidir. Rol belirsizliği, çalışan bireyin yetki ve sorumluluklarının neler olduğu, neleri, hangi amaçlarla, nasıl yapması gerektiği, yaptığı işin bütün içinde ne anlam ifade ettiği gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklanan bir olgudur. ¹⁴⁴

Rol belirsizliğinin çalışan bireylerde can sıkıntısı, iş motivasyonunda azalma, kaygı düzeyinde artma, işten ayrılmayı düşünme gibi bazı olumsuzluklara neden olabildiği belirtilmektedir. ¹⁴⁵ Yapılan araştırmalar rol belirsizliğinin, mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. ¹⁴⁶

Toplumda dini tutum açısından birbirinden oldukça farklı insanların bir arada bulunması ve DKAB öğretim programında DKAB öğretmenlerinin rollerinin net bir şekilde tanımlanmamış olması rol belirsizliğinin DKAB öğretmenleri için de önemli bir sorun olabileceğini düşündürmektedir. Bazı DKAB öğretmenleri din eğitim-öğretimi faaliyetlerini hangi amaçlar doğrultusunda yapacakları, benimsetici bir yaklaşımı mı yoksa objektif bir yaklaşımı mı esas alacakları; ibadetlere ilişkin uygulamalara yer verip vermeyecekleri, öğretim programında yer alan sure ve duaların ezberlenmesini öğrenciler için zorunlu tutup tutmayacakları konularında tereddüt yaşayabilirler. Bu tereddütlerini sağlıklı bilgilerle giderememeleri durumunda onlar çeşitli kaygılar yaşayabilir, din eğitimi sürecinde tutarsız bazı uygulamalara yer verebilirler. Bu durum, onların mesleki başarılarını olumsuz etkileyip kendileri ve meslekleri hakkında bazı olumsuz yargılara varmalarına neden olabilir.

Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran bir başka nitelik, hizmet verilen kişiler konumundaki öğrencilerin hizmet verenler konumundaki öğretmenler tarafından

¹⁴³ M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2005, s.25

¹⁴⁴ Ebru Tolay Sabuncuoğlu, "Rol Çatışmasının ve Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, Yıl 2008, s.35; Christina Maslach, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.407

¹⁴⁵ Aydın, *İş Yaşamında...*, s.65

¹⁴⁶ Sabuncuoğlu, s. 46

hemen her yönüyle tanınmasını gerektirmesidir.¹⁴⁷ Öğrenciler arasında ilgi, ihtiyaç, kabiliyet, öğrenme şekli / hızı, hazır bulunuşluk durumu, aile yapısı / özellikleri, sağlık durumu gibi çeşitli yönlerden bireysel farklılıkların bulunduğu bir gerçektir. Söz konusu farklılıkların öğretmen tarafından bilinmesi, öğretim hizmetinin / rehberlik faaliyetlerinin öğrenciye göre düzenlenmesi / yürütülmesi, öğretimin olabildiğince bireyselleştirilmesi ve başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir.¹⁴⁸ Öğretim hizmetinin bireyselleştirilebilmesi için öğrencileri tanımak da yeterli olmamakta, onların öğrenme durumlarının / hızlarının öğretmen tarafından sürekli izlenmesi / değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencileri tanıma- izleme- değerlendirme sorumluluğu, öğretmenin özel bir gayret göstermesini, öğrencilerine ve mesleğine daha fazla zaman ayırmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Özellikle kalabalık sınıflarda ders yapan öğretmenler için bunun hiç de kolay bir iş olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Bu zorluk bazı öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve öğretim hizmetini bireyselleştirme konusunu yeterince ciddiye almamalarına / ihmal etmelerine neden olabilir. Bu durum öğrencileri derse güdüleyememe, sınıfta öğrenme için uygun bir atmosfer oluşturamama gibi birçok problemin ortaya çıkmasına yol açıp öğretmenlerin mesleki başarılarını olumsuz etkileyebilir. Yaptığı eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin yeterince ilgisini çekmediği, amacına ulaşmadığı kanaatine varmaları durumunda öğretmenler, suçluluk hissine kapılıp kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmeler yapabilecekleri gibi, sorunun kaynağının öğrenciler olduğu düşüncesine kapılıp onlara yönelik olumsuz, ilgisiz, katı, alaycı bir tutum geliştirebilirler. Her iki durumun da mesleki tükenmişlik açısından ciddi birer risk olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili üzerinde durulması gereken bir başka husus, insanlar arası ilişkilerin yoğunluğudur. Öğretmenler, başta öğrenciler olmak üzere meslektaşları, idareciler ve velilerle sürekli iletişim halindedirler. Öğretmenlerin söz konusu kişiler / gruplarla iletişimlerinin duygusal yoğunluğu oldukça fazladır. Bu nedenle iletişim sürecinde onlar birçok sorunla karşılaşabilirler. Bu sorunlar sıklığı ve büyüklüğü ölçüsünde öğretmenleri duygusal açıdan olumsuz etkileyebilir.

¹⁴⁷ Vedat **Aktepe**, "Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, Yıl 2005, s. 16

¹⁴⁸ Bayram **Aşlıoğlu**, "Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri", *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed. Mehmet Arslan), Anı Yayıncılık, Ankara 2007, s. 33

Öğretmenlik mesleğinin varlık sebebi, kişilik, ahlak, sosyal, zihinsel gelişimleri sürecinde yardıma / rehberliğe ihtiyaç duyan öğrencilerdir. Söz konusu rehberlik görevi, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmalarını gerektirir. ¹⁴⁹ Ancak öğretmenden, öğrencilerden ya da çevreden kaynaklanabilen çeşitli nedenlerle bu iletişim süreci sağlıklı bir şekilde devam etmeyebilir. Öğrenciler ders esnasında sınıf atmosferini olumsuz etkileyebilecek davranışlarda bulunabilirler.

Öğrencilerin ders esnasındaki istenmeyen davranışlarının sıklığı, sınıf yönetimindeki başarısızlığının ve dersinin öğrenciler tarafından yeterince önemsenmediğinin bir göstergesi olması nedeniyle öğretmeni duygusal açıdan olumsuz etkileyebilir. Araştırmacılar öğrencilerin istenmeyen davranışlarının, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik problemi yaşamalarının önemli nedenlerinden birisi olduğunu belirtmektedirler. ¹⁵⁰ Girgin tarafından yapılan araştırmada derse girdiği sınıflarda davranış bozukluğu olan öğrenciler bulunduğunu belirten öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda diğer öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. ¹⁵¹ Özdemir tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin bazı istenmeyen davranışları yapma sıklığı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. ¹⁵²

İletişim becerileri başta olmak üzere sınıf yönetimi konusundaki yeterlik düzeyleri istenilen seviyede olmayan öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sıklığı karşısında katı bir tutumu benimseyip öğrencileri baskı altına almayı ya da ilgisiz bir tutumu benimseyip öğrencileri kendi hallerine bırakmayı tercih edebilirler. Her iki tercihin de hem öğretmen hem de öğrencilerin yararına olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Çünkü bu tercihlerin sınıfta öğrenme için uygun bir atmosfer oluşmasına katkı sağlamasının imkânı yoktur. Dolayısıyla söz konusu tercihlerin, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların her geçen gün daha da artmasına / büyümesine neden olması söz konusudur.

¹⁴⁹ Memişoğlu, s. 89.

¹⁵⁰ Ümmühan **Avcı** ve Süleyman Sadi **Seferoğlu**, “Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Tedbirler”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 9, Yıl 2011, s.16

¹⁵¹ Günseli **Girgin**, “Bir Grup İlköğretim Öğretmeninde Tükenmişlik Sendromu”, *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, Yıl 2011, s. 604,605

¹⁵² Özdemir, s. 102-129

Öğretmenlik mesleğinin ayırt edici niteliklerinden bir diğeri, özveri / fedakârlık gerektirmesidir. Sınıf ortamında zihinsel engellilik, hiperaktiflik gibi çeşitli sorunları olan öğrencilere de rehberlik yapmak, memleketinden oldukça uzak ve birçok imkândan yoksun / gelişmemiş yerleşim bölgelerinde çalışmayı göze almak her insanın yapabileceği bir iş değildir. Ayrıca öğretmenlik sadece okul ortamında, mesai saatleri içerisinde icra edilen bir meslek de değildir. Öğretmenler kendilerine yüklenen yasal görevlerin önemli bir kısmını okul ortamında yerine getirirken bir kısmını da mesai saatleri dışında evlerinde yapmak zorundadırlar.¹⁵³

Görevlerin fazlalığı / mesai saatleri dışına sarkması ve fedakârlık gerektirmesi bazı öğretmenlerin iş yükü algısını olumsuz etkileyebilir. Özellikle de mesleğinin gerektirdiği donanıma yeterince sahip olmayan ve bu nedenle meslek yaşamında sıkça sorunlar yaşayan öğretmenlerin iş yükünden daha fazla yakınmaları beklenir. Maslach ve Leiter, iş yükü fazlalığı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan aşırı iş yükü algısının çalışanlar arasındaki ilişkileri, yapılan işin kalitesini, bireyin yaratıcılığını olumsuz etkileyebileceğini ve duygusal açıdan yıpranmasına neden olabileceğini belirtmektedirler.¹⁵⁴ Yapılan araştırmalar iş yükü algısı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan işleri zamanında bitirememeye kaygısının mesleki tükenmişliğin daha çok duygusal tükenme boyutuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.¹⁵⁵ Tayfur ve Arslan tarafından yapılan araştırmada yüksek iş yükü algısının iş-aile çatışmalarını arttırdığı, bireyin işe karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olduğu ve mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.¹⁵⁶

Öğretmenlik hem fiziksel sağlık hem de ruh sağlığı açısından birçok risk barındıran mesleklerden biridir. Öğretmen stresi ile ilgili yapılan araştırmalarda, stres yapıcı faktörlerin en yoğun olduğu mesleklerden birisinin öğretmenlik olduğu ve

¹⁵³ MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin Üçüncü Bölüm 79. Maddesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları genel olarak 22 maddede özetlenmiştir.

¹⁵⁴ Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, *The Truth About Burnout*, Jossey-Bass, San Francisco 1997, p. 11

¹⁵⁵ Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.407

¹⁵⁶ Özge **Tayfur** ve Mahmut **Arslan**, "Algılanan İş Yükünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi: İş Aile Çatışmasının Aracı Rolü", *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, Yıl 2012, s. 164

öğretmenlerin yoğun bir şekilde strese maruz kaldıkları belirtilmektedir.¹⁵⁷ Amerikan Stres Enstitüsünün yaptığı araştırmada öğretmenliğin, sağlığı tehdit eden en riskli meslekler arasında sayıldığı belirtilmektedir.¹⁵⁸ Ders süresinin önemli bir kısmında ayakta durmaları, tozlu ortamlarda ders işlemeleri, sınıfların kalabalık olması nedeniyle yüksek bir ses tonuyla konuşmak zorunda kalmaları gibi nedenlerle ses kısıklığı, varis, iskelet – kas sisteminde ağrı / bozulma vb. sağlık sorunlarının öğretmenler arasında oldukça yaygın olduğu tespit edilmiştir.¹⁵⁹ Mesleklerinden dolayı yaşadıkları sağlık sorunları, bazı öğretmenlerin mesleki tutumlarını, mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir. Özellikle de yaptığı eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremeyen öğretmenlerin bu durumdan daha fazla etkilenmeleri beklenir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili olarak bahse değer bir başka husus, toplumsal beklentilerin fazlalığıdır. Beklentilerin fazlalığı, geleceğin teminatı olan çocukların yetiştirilmesinde öğretmenlerin oynadıkları kritik rolden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlere yönelik genel beklentilerin yanı sıra onlardan öğrencilerin, velilerin, idarecilerin vs. bazı özel beklentileri de söz konusudur. Söz konusu beklentilere cevap verebilme noktasında kendilerini yetersiz görmeleri durumunda öğretmenler stres sorunuyla daha çok karşı karşıya kalabilirler. Araştırmacılar özellikle de beklentiler ile kaynaklar arasındaki uyumsuzluğun çalışanların söz konusu beklentileri karşılayabilme konusunda kendilerini çaresiz hissetmelerine ve mesleklerine karşı ilgilerini kaybetmelerine neden olup tükenmişlik problemi yaşamalarına yol açabileceğini belirtmektedirler.¹⁶⁰

Beklentilerin fazlalığı / çeşitliliği, öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerine ve rol çatışması yaşamalarına da neden olabilir. Rol çatışması, bireyin çalışma ortamında birbiriyle çelişen talep ve beklentilerle karşılaşması, bu talep ve beklentilerin hepsini birden karşılamasının mümkün olmaması durumunda yaşadığı bir problemdir.

¹⁵⁷ Servet Özdemir, Ferudun Sezgin, Zeynep Kaya vd., “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, Yıl 2011, s. 409

¹⁵⁸ Zühal **Baltaş** ve Acar **Baltaş**, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2012, s. 62

¹⁵⁹ Nurhan İnce, Bedia Yıldırım, Haluk İnce vd., “İstanbul’daki (Silivri) Öğretmenlerde Mesleki Maruziyete Bağlı Hastalıkların Araştırılması”, *Nobel Medicus Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Yıl 2012, s.39

¹⁶⁰ Chungsup Lee, Jarrod Scheunemann, Robin Hall, vd., “Low Staff Morale & Burnout: Causes & Solutions”, p.3 <https://illinois.edu/lb/files/2012/06/01/39974.pdf> Erişim: 12/01/2013

¹⁶¹ Rol çatışması durumunda bireyin daha fazla stres yaşadığı, iş doyumunun azaldığı ve iş performansının düştüğü belirtilmektedir. ¹⁶² Piko tarafından yapılan araştırmada rol çatışması yaşama durumu ile mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. ¹⁶³

Beklentilerin fazlalığı / çeşitliliği meselesine DKAB öğretmenleri açısından bakıldığında, rol çatışmasının onlar için de önemli bir problem olabileceği söylenebilir. Zira DKAB öğretmenleri zaman zaman dinin beklentileri, velilerin farklılaşan beklentileri, idarecilerin beklentileri ile yasal açıdan kendilerine yüklenen roller arasında sıkışıp kalabilirler ve bu durumda nelere öncelik vereceklerine karar vermekte zorlanabilirler. Rol çatışması problemi yaşamaları durumunda DKAB öğretmenlerinin mesleklerinden bekledikleri doyumunu alabilmeleri oldukça zordur. Kendi değer sistemini oluşturamamış, dış denetim odaklı, görev / sorumluluk alanları ile yasal haklarının neler olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan DKAB öğretmenleri için rol çatışması ve mesleki tükenmişlik yaşama riskinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

DKAB öğretmenliği mesleğinin, öğretime konu edilen dinin mahiyetinden, insan ve toplum üzerindeki etkisinden kaynaklanan özel bazı hususiyetleri de DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir. DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri din, insanın bütün benliğine nüfuz edebilen, dolayısıyla insanı derinden etkileyen bir olgudur. Böyle bir olgunun öğretiminde yapılacak en ufak hatalar bile telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurabilir. DKAB öğretmenin özellikle melekler, cinler, şeytan, kıyamet, cehennem gibi konularda çocukların yaşlarını / gelişim seviyelerini dikkate almaksızın vereceği bilgiler çocukların ruh sağlıklarını ve dini tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedendir ki yeterli donanıma sahip olmayan DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerin duygu ve

¹⁶¹ Adnan **Ceylan** ve Yıldırım Hüseyin **Ulutürk**, “Rol Belirsizliği, Rol Çatışması, İş Tatmini ve Performans Arasındaki İlişkiler”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, Yıl 2006, s. 48,49

¹⁶² Mahmut **Akpolat**, Oğuz Işık ve Özgür Uğurluoğlu, “Sağlık Çalışanlarının Kontrol Odağı, İş Doyumu, Rol Belirsizliği ve Rol Çatışmasının Karşılaştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 2, Yıl 2011, s.29

¹⁶³ Bettina **Piko**, “Burnout, Role Conflict, Job Satisfaction and Psychological Health Among Hungarian Health Care Staff: A Questionnaire Survey”, *International Journal of Nursing Studies*, Vol.43, 2006, p. 311-318

davranış dünyaları üzerinde yapacağı tahribatın, öğrencilere din eğitimi verilmemesinin neden olacağı tahribattan daha az olmadığı vurgulanmaktadır.¹⁶⁴

DKAB öğretmenliği mesleğinin hassasiyeti DKAB öğretmenlerinin omuzlarına daha ağır bir yükün binmesi anlamına gelmekte ve işlerini daha özenle yapmalarını, ayrıntı gibi görülen hususları bile dikkate almalarını, davranış ve kılık-kıyafet konusunda daha titiz olmalarını gerektirmektedir. Mesleklerinin manevi sorumluluğunun ağırlığı, sorumluluklarını başarıyla yerine getirebildikleri sürece onlar için herhangi bir problem teşkil etmez. Ancak sorumlulukların ağırlığı nispetinde gerekli performansı gösterememeleri ya da performanslarının olumlu neticelerini görememeleri durumunda onların hayal kırıklığı, suçluluk duygusu, vicdan azabı gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaları beklenir. Bu olumsuz duygulara uzun süre maruz kalmaları halinde onların mesleklerinden soğumaları da mümkündür.

Genelde öğretmenlik özelde DKAB öğretmenliği mesleğinin niteliği ile ilgili yukarıda belirtilen hususlar, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan sürekli yenilemelerini / geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.¹⁶⁵ Bu zorunluluk hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlik mesleği açısından hayati öneme haiz olduğu gerçeğini de ortaya koymaktadır. Ancak ne yazık ki, kendini yenileme / geliştirme, birçok öğretmenin en çok ihmal ettiği konuların başında gelmektedir.¹⁶⁶ Kendini yenilemeyi / geliştirmeyi ihmal eden öğretmenlerin değişime ayak uydurabilmeleri, mesleki açıdan başarıya ulaşabilmeleri ve mesleki çalışmalarından gerekli doyumunu alabilmeleri oldukça zordur. Ayrıca onların bu durumdan kaynaklanan birçok sorun yaşamaları ve bu sorunlar nedeniyle duygusal olarak yıpranmaları kuvvetle muhtemeldir.

b) Olumsuz Çalışma Koşulları: Mesleğin niteliğinin yanı sıra çalışma koşulları da öğretmenlerde strese ve tükenmişliğe neden olabilmektedir. Öğretmenleri olumsuz etkileyebilecek çalışma koşulları arasında yönetici desteğinin olmaması, meslektaşlar arası ilişkilerde yaşanan problemler, kalabalık sınıflar, fiziki şartların elverişsiz olması,

¹⁶⁴ M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İBAV Yayınları, Kayseri 2000, s.17

¹⁶⁵ Kayabaşı, "Bazı Değişkenler...", s. 193

¹⁶⁶ Nitekim yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sadece % 12'sinin Eğitim Bilimleri ile ilgili bir süreli yayını takip ettikleri, sadece % 40'ının son iki yıl içinde herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldıkları belirlenmiştir. Kaynak: Türk Eğitim Derneği, Öğretmen Yeterlikleri, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf s. 90-93 (15.01.2013)

kurumda hâkim olan değerlerin bireyin değerleriyle uyumlu olmaması vs. sayılabilir.¹⁶⁷ Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çalışma ortamlarından / koşullarından memnun olma durumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.¹⁶⁸

Bireylerin meslekleri ile bütünleşebilmeleri büyük ölçüde, mesleklerini inanç ve değerlerinden ödün vermeden yapabilmelerine bağlıdır. Görev yapılan kurumda hâkim olan ve çalışanların davranışlarına yön veren değerler ile kurum idarecileri tarafından yapılması istenilen işlerin, çalışanların kişisel değerleriyle uyumlu olmaması durumunda bireyler değerler çatışması yaşayabilmektedirler.¹⁶⁹ Yapılan bazı araştırmalar değerler çatışması ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.¹⁷⁰ Maslach, değerleriyle uyumlu olmayan işleri yapmak durumunda bırakılmanın çalışanlar açısından oldukça rahatsız edici bir durum olduğunu belirtmektedir.¹⁷¹ Leiter ise değerler çatışmasının, çalışan bireyin kurum içinde birlikte çalıştığı yönetici ve meslektaşları ile ilişkilerini olumsuz etkilediğini, fiziksel ve duygusal enerjisinin tükenmesine, işine olan ilgisini kaybetmesine neden olduğunu belirtmektedir.¹⁷²

DKAB öğretmenleri de çalıştıkları okulda, benimsedikleri dini ve ahlaki değerlerle bağdaşmayan bazı durumlarla karşılaşabilirler. Bu olumsuz durumun kendi girişimleriyle düzeltilemeyeceğine kanaat getirmeleri durumunda onların çalıştıkları kuruma ve mesleklerine karşı bağlılıkları zamanla zayıflayabilir.

Okul ortamında öğretmenleri olumsuz etkileyebilecek bir başka husus, idareciler ve meslektaşlarla ilişkilerinde yaşadıkları sorunlardır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki idarecilerle ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar meslekleri ile

¹⁶⁷ Barutçu, s.547 (541-561); Ayşe B. **Dolunay**, Birgül **Piyal**, “Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik”, *Kriz Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, s.36 ; Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, “Job Burnout”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.409

¹⁶⁸ Ayşe Yıldız **Kırılmaz**, Ümit Çelen, Nilgün Sarp, “İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması”, *İlköğretim Online*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2003, s. 8

¹⁶⁹ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.85

¹⁷⁰ Michael P. **Leiter**, “A Two Process Model of Burnout and Work Engagement: Distinct Implications of Demands and Values”, *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, Vol 30 (1), 2008, p. 53 ; Gülay **Budak** ve Olca **Sürgevil**, “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Bir Akademik Personel Üzerine Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, s.104

¹⁷¹ Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, “Job Burnout”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.415

¹⁷² Leiter, “A Two Process...”, p. 53

aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir.¹⁷³ Okul ortamında dünya görüşleri, siyasi ve sendikal tercihleri, yaşam tarzları, dini tutumları birbirinden farklı birçok öğretmen birlikte görev yapabilmektedir. Bu farklılıkların öğretmenler arasında gruplaşmalara ve huzursuzluklar yaşanmasına yol açması mümkündür. Sağlam kişiliği ve tutarlı davranışlarıyla bu güçlüğün üstesinden gelemeyen öğretmenler, zamanla çalıştıkları kuruma ve mesleklerine karşı yabancılaşma problemi yaşayabilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumla ilgili sorunlarının, ihtiyaç ve taleplerinin idareci konumundaki kişiler tarafından dikkate alınmaması / önemsenmemesi, hakkaniyet ölçüleri ile bağdaşmayan uygulamalara maruz kaldıklarını düşünmeleri de tükenmişlik problemini tetikleyebilir.¹⁷⁴ Görevlerin dağılımında, ödül ve cezada kendisine karşı haksızlık yapıldığını, örgüt içerisinde bazı meslektaşlarının kayırıldığını, emeklerinin karşılığını alamadığını düşünen öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ve zamanla da mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri mümkündür.¹⁷⁵ Yapılan araştırmalar okul idarecilerinin öğretmenlerine değer verme, onların sorun ve ihtiyaçlarına duyarlı davranma, onları motive edici çalışmalar yapma gibi hizmet yönelimli liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.¹⁷⁶

Pines ve Aronson, çalışan bireye yöneticileri tarafından olumlu geribildirimler yapılmamasının mesleki tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu; yaptıkları çalışmaları takdir edilen çalışanların iş stresinden daha az etkileneceklerini belirtmişlerdir.¹⁷⁷ Öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin idarecilerinden olumlu geri bildirimler almaları, yapacakları yeni çalışmalar için teşvik edici bir rol oynayabileceği gibi mesleklerine ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarının artmasını da sağlayabilir.

¹⁷³ Okumuşlar, s.159,160

¹⁷⁴ Harun Şeşen, "Adalet Algısının Tükenmişliğe Etkisi: İş Tatmininin Aracı Değişken Rolünün Yapısal Eşitlik Modeli İle Testi", *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, Yıl 2010, s.71

¹⁷⁵ M. Cevat Yıldırım, Abdurrahman Ekinci, Ö. Murat Öter, "Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Örgütsel Adalet Algılarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 1, Yıl 2012, s. 338-341

¹⁷⁶ Yusuf Cerit, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 55, Yıl 2008, s. 547-570

¹⁷⁷ C. Keith Waugh and Michael R. Judd, "Trainer Burnout: The Syndrome Explored", *Journal of Career and Technical Education*, 19(2), 2003, p.48

Öğretmenleri meslek hayatlarında olumsuz etkileyebilecek, onların fiziksel ve duygusal açıdan yıpranmalarına neden olabilecek unsurlardan bir diğeri kalabalık sınıflarda ders yapmak durumunda kalmalarıdır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencileri tanınması, sınıfta öğrenme için uygun bir atmosfer oluşturması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemesi, öğrenci merkezli eğitim-öğretim etkinliklerine ağırlık verebilmesi nispeten daha zordur ve özel bir çaba göstermesini gerekli kılar. Sınıfların kalabalık olmasının ortaya çıkardığı olumsuzlukları mesleki bilgi ve tecrübesiyle aşma becerisi gösteremeyen öğretmenler zamanla öğrencilere karşı duyarsızlaşabilir, onlara karşı daha sert davranma yoluna başvurabilirler. Nitekim kalabalık sınıflarda ders yapma ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır.¹⁷⁸

Okul ortamının bazı olumsuz fiziki koşulları da öğretmenleri olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle de temizlik, ısınma, aydınlatma, aşırı gürültü, araç-gereç yetersizliği gibi konularda yaşanan sıkıntılar öğretmenleri hem fiziksel hem de ruhsal açıdan olumsuz etkileyebilmekte, onların verimliliğini azaltıcı bir rol oynayabilmektedir.¹⁷⁹ Yetkili kişilerin okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesine yönelik gerekli adımları atmamaları, öğretmenlerin zamanla çalıştıkları kurumla ve meslekleriyle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilir.

c) İş Dışı Hayatta Yaşanan Sorunlar: Mesleki tükenmişlik bireyin hem iş dışı hayatından etkilenen hem de iş dışı hayatını etkileyen bir olgudur.¹⁸⁰ Bireyin iş dışındaki hayatında karşılaştığı sorunlar, iş yaşamında karşılaştığı sorunların olumsuz etkisini arttırıcı bir rol oynayabilir.¹⁸¹ Ancak burada altı çizilmesi gereken nokta, bireyin mesleki tükenmişlik düzeyinin mi özel hayatında bazı problemler yaşamasına neden olduğu yoksa özel hayatında yaşadığı problemlerin mi mesleki tükenmişliğe neden olduğu sorusuna henüz net bir cevap verilememiş olmasıdır. Zira mesleki tükenmişlik probleminin bireyin özel hayatını doğrudan etkilediğini belirten

¹⁷⁸ Songül **Tümkaya** ve Pınar **Türker**, “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Problem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 38, Yıl 2010, s. 105,106

¹⁷⁹ Ebru Yıldız, “Eğitimcilerde Tükenmişlik (Rehber Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma)”, Sakarya Üniversitesi SBE, Sakarya 2011 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 45,46

¹⁸⁰ Özge **Tayfur** ve Mahmut **Arslan**, “Algılanan İş Yükünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Aracı Rolü”, *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Yıl 2012, Cilt 30, Sayı 1, s. 148

¹⁸¹ Kayabaşı, “Bazı Değişkenler...”, s. 192

araştırmacılar da vardır.¹⁸² Şu husus ta göz ardı edilmemelidir ki; bireyin hem iş hayatında hem de özel hayatında karşılaştığı sorunlar, çeşitli kişilik özelliklerinden, inançlarından ve değerlerinden de kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle olaya salt iş hayatında ve özel hayatta yaşanan sorunların birbirleri üzerindeki etkisi bağlamında yaklaşmak bizi sağlıklı sonuçlara ulaştırmayabilir.

Bireyler iş dışındaki hayatlarında aileleri, akrabaları, dostları, üye oldukları sivil toplum kuruluşları ile sürekli ilişki halindedirler. Onların söz konusu ilişkilerde zaman zaman sorunlar yaşamaları doğaldır. Bireylerin iş dışı hayatlarında yaşadıkları sorunların, büyüklüğü ve sürekliliği ölçüsünde iş hayatlarına da yansımaları beklenir. Buna karşın bugüne kadar mesleki tükenmişlik daha çok işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak ortaya çıkan bir olgu olarak görülmüş ve bu nedenle onun bireyin iş dışı hayatında yaşadığı sorunlar ile ilişkisi üzerinde yeterince durulmamıştır. Mesleki tükenmişlik problemi ile iş dışı hayatta karşılaşılan problemler arasındaki ilişkilerin yeterince araştırılmamış olması, bireyin özel hayatına dair sağlıklı bilgiler edinmenin güçlüğünden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları sıkıntılarla baş edebilmelerinde aile fertlerinden görecekları desteğin önemi büyüktür. Aile fertlerinden yeterli sosyal desteği alabilen öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaştıkları güçlükleri kendileri için daha az tehdit edici olarak algıladıkları ve onların üstesinden gelebilme konusunda daha özgüvenli oldukları belirtilmektedir.¹⁸³ Okul ortamında karşılaşılan problemlere şiddetli geçimsizlik, boşanma, aile fertlerinden birinin vefatı vs. gibi aile içi problemlerin eşlik etmesi ise, bazı öğretmenler için hayatı çekilmez hale getirebilir. Bu durumda onların mesleklerine motive olmaları oldukça zordur.

d) Meslek Öncesi Hayattaki Olumsuz Deneyimler ve Rehberlik Hizmetinde Yaşanan Aksaklıklar:

Mesleki tükenmişlik sürecini aydınlatmak için bireyin sadece meslek hayatına yoğunlaşmanın, meslek hayatında karşılaştığı olumsuzlukları araştırmanın yeterli olmayacağı görüşünde olan araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacıların başında Pines

¹⁸² Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.93,94

¹⁸³ Alev Torun, "Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme", Marmara Üniversitesi SBE (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 1995, s.25

gelmektedir. İlk çocukluk yıllarından itibaren yaşadığı deneyimlerin, bireyin hali hazırda karşılaştığı olayları anlamlandırmasında etkili olduğu düşüncesinden hareket eden Pines, mesleki tükenmişlik sürecinin ilk tohumlarının bireyin çocukluk yıllarından itibaren atılmaya başladığını iddia etmektedir. O'na göre mesleki tükenmişliğin temelinde, bireyin çocukluk döneminde yaşadığı travmalar bulunmaktadır.¹⁸⁴ Pines, mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerin birçoğunun, meslek hayatına, çocukluk döneminde yaşadığı travmaların olumsuz etkilerinden kurtulma ümidiyle başladığını; ancak karşılaştığı olumsuzlukların onların söz konusu travmaları yeniden ve daha güçlü şekilde yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir.¹⁸⁵

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarında etkili olabilecek nedenlere, literatürde her ne kadar üzerinde pek durulmamış olsa da bireylerin kendilerine uygun mesleklere yönelmemeleri ile hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğini de eklemek mümkündür. Ülkemizin şartları dikkate alınacak olursa, daha ilk çocukluk yıllarından itibaren bireyin ilgi ve kabiliyetlerinin bilimsel bir yaklaşımla tanındığını ve uygun mesleklere yönlendirildiğini söylemek oldukça zordur. Toplumumuzda para ve statünün meslek seçiminde başat değer olarak kabul edildiği gerçeğini de göz önünde bulundurduğumuzda gençlerimizin kendilerine uygun mesleklere yönelmelerinin şansa bırakılmış bir iş olduğu söylenebilir. Bireyin kendisine uygun meslekte çalışmaması, kendi potansiyelini ortaya çıkarıp varoluşunu gerçekleştirmesini, yaptığı işten doyum almasını, mesleki başarısını olumsuz etkileyebilir ve mesleki tükenmişlik yaşamasına neden olabilir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarında hizmet öncesi eğitimlerinin niteliği de önemli bir rol oynayabilir. Nitelikli bir hizmet öncesi eğitim süreci öğretmenlerin özgüvenlerinin artmasına, yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasına, meslek hayatlarında daha az problem yaşamalarına ve karşılaştıkları problemleri doğru tanımlayıp çözmelerine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yıllarında daha fazla zorluklarla karşılaşp daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik problemi yaşamaları, meslek öncesi eğitim hizmetinin niteliğinin sorgulanmasını gerektirmektedir.

¹⁸⁴ Ayala Malakh Pines, "A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher and a manager", *Psychotherapy: Teory, Reserch, Practice, Training*, Vol 39 (1), 2002, p.104

¹⁸⁵ Çapri, "Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması...", s. 63,64

Yukarıda belirtilen kişisel ve çevresel faktörlerden bazılarının mesleki tükenmişlik süreci üzerindeki etkisinin diğerlerinden daha fazla olduğu söylenebilse de hiçbirinin tek başına bireyin mesleki tükenmişlik yaşamasına neden olabileceği iddia edilemez. Mesleki tükenmişlik kişisel ve çevresel birçok faktörün, çalışan birey üzerinde oluşturduğu baskıya bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte kişisel özellikler bireyin çevresel faktörleri nasıl algılayacaklarında, onlardan nasıl / ne ölçüde etkileneceklerinde temel belirleyicidir.¹⁸⁶ Bireyin kişilik özellikleri, inançları, değerleri, beklentileri, mesleki yeterlik durumları vs. birçok faktör çalışma ortamında karşılaştığı güçlükleri algılama biçimini etkiler. Bu nedenle aynı çalışma ortamındaki bireylerden bazıları mesleki tükenmişlik problemi yaşarken diğerleri yaşamayabilir.

2.4. Mesleki Tükenmişliğin Belirtileri

Mesleki tükenmişlik sürecinde ruhsal ve fiziksel enerjinin giderek azalmaya başlaması, bireyde bazı belirtilerle kendini göstermektedir. Mesleki tükenmişlik yaşayan bireyler, beklentilerinin karşılanmamasına bağlı olarak engellenmişlik hissine kapılabilir, hayal kırıklıkları yaşayabilir, işlerine yönelik motivasyonlarını, heyecan ve coşkularını kaybetme durumuyla karşı karşıya kalabilirler. İşlerine yönelik heyecan ve coşkularını kaybetmeleri, kendilerini sürekli bitkin / yorgun / halsiz hissetmelerine, işe gitmede isteksiz davranmalarına, işlerini zoraki yapmalarına ve iş performanslarını düşürmelerine neden olabilir. Çalışma ortamında karşılaştıkları ve çözümü konusunda aciz kaldıkları sorunlar nedeniyle onlar işlerine, çalıştıkları kuruma ve hizmet verdiği insanlara karşı giderek duyarsızlaşabilir, yetersizlik, acizlik, değersizlik hissini yoğun bir şekilde yaşayabilirler. Fiziksel ve duygusal enerjilerinin tükenmesi nedeniyle oluşan hassasiyete bağlı olarak onlar, hizmet verdikleri insanlardan kaynaklanan zorluklara tahammül etmekte zorlanabilir, onlara karşı agresif ve kaba davranabilir, alaycı / incitici tavırlar içerisine girebilirler. Ve sonuçta onlar yaşadıkları stresin, gerginliğin, huzursuzluğun, hayal kırıklığının vs. düzeyine bağlı olarak beden ve ruh sağlığı ile ilgili bir takım problemlerle karşı karşıya kalabilirler.

¹⁸⁶ Tümkaya, "İlkokul Öğretmenlerindeki...", s.2

Mesleki tükenmişlik belirtileri bazı araştırmacılar tarafından fiziksel, psikolojik / duygusal ve eylemlere yansıyan belirtiler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.¹⁸⁷

Fiziksel Belirtiler: Mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerde ilk zamanlarda yorgunluk ve bitkinlik hissi, baş ağrısı, uyku bozuklukları gibi belirtiler görülmektedir. Sürecin ileriki aşamalarında ise enfeksiyonlara karşı vücut direncinin azalması, sürekli tekrarlayan soğuk algınlıkları, solunum güçlüğü, mide-bağırsak rahatsızlıkları, yüksek tansiyon ve kolesterol, kas gerilmeleri, kalp çarpıntısı ve cilt hastalıkları gibi beden sağlığı ile ilgili bazı olumsuz durumların ortaya çıkabildiği belirtilmektedir.¹⁸⁸

Psikolojik / Duygusal Belirtiler: Yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerin öfke, engellenmişlik, hayal kırıklığı, yetersizlik, değersizlik, çaresizlik, anlamsızlık, endişe, yalnızlık ve umutsuzluk gibi hisleri yoğun bir şekilde yaşadıkları, yaptıkları işe yoğunlaşmakta zorlandıkları belirtilmektedir.¹⁸⁹

Eylemlere Yansıyan Belirtiler: Mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerde işe gitme konusunda isteksizlik, çabuk öfkelenme, agresiflik, şüphencilik, alınganlık, özgüven ve özsaygıda azalma, unutkanlık, işleri erteleme, çabuk ağlama, zararlı madde kullanımı, yalnız kalma isteği gibi bazı istenmeyen davranışların görülebileceği belirtilmektedir.¹⁹⁰

Mesleki tükenmişlik yaşayan her bireyde yukarıdaki belirtilerin hepsi elbette ki görülmez. Bu belirtilerden hangilerinin ne ölçüde görüleceğini büyük ölçüde bireyin mesleki tükenmişlik düzeyi, kişilik özellikleri ve yakın çevresinden aldığı sosyal desteğin niteliği belirler.

Mesleki tükenmişlik sürecinin ilk dönemlerinde tükenmişlik belirtileri nispeten daha zayıf olduğu için birey tarafından pek hissedilmez ve çoğunlukla göz ardı edilir. Bu

¹⁸⁷ Hüseyin Izgar, "Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)", Selçuk Üniversitesi SBE, Konya 2000 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 24-26

¹⁸⁸ Izgar, *Okul Yöneticilerinde...*, s. 7; Wilmar B. **Schaufeli** and Bram P. **Buunk**, "Professional Burnout", <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/074.pdf> s. 324, 18.01.2013

¹⁸⁹ Nazmiye **Kaçmaz**, "Tükenmişlik (Burnout) Sendromu", *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, Cilt 68, Sayı 1, Yıl 2005, s. 30

¹⁹⁰ Barutçu, s.547 (541-561); Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s. 22

durum mesleki tükenmişliğin erken teşhis edilmesini, önlenmesi için gerekli tedbirlerin zamanında alınmasını engelleyebilmektedir.¹⁹¹

Mesleki tükenmişlik ilk önce bireyin duygu ve düşünce dünyasını etkiler. Birey mesleki tükenmişlik nedeniyle içinde yaşadığı huzursuzluğu ilk dönemlerde bastırmaya, başkalarına hissettirmemeye çalışsa da tükenmişlik seviyesi yükseldiğinde, içindeki huzursuzluğun davranışlarına yansımaya engel olamaz.

Mesleki tükenmişliğin eylemlere yansıyan belirtileri, diğer belirtilere göre başkaları tarafından daha kolay gözlemlenir. Mesleki tükenmişliğin eylemlere yansıyan belirtileri, tükenmişlik yaşayan kimselerin diğer insanlar tarafından sevimsiz kişiler olarak görülmelerine neden olabilmektedir. Bu durum onların iş ortamındaki sosyal ilişkilerinde daha sık problem yaşamalarına ve her geçen gün daha da yıpranmalarına neden olabilir.

Yüksek düzeyde yaşanan mesleki tükenmişliğin, bireyin anksiyete ve depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara yakalanma riskini arttırdığı belirtilmektedir.¹⁹² Zira o ruhsal ve fiziksel enerjiden mahrum kaldığı için tehlikelere karşı oldukça savunmasız bir durumdadır. Yaşadığı mesleki tükenmişliğin diğer psikolojik sorunlara davetiye çıkarması durumunda onun psikolojik destek almadan kendini toparlayabilmesi oldukça zordur.

2.5. Mesleki Tükenmişliğin Çalışma Hayatı Üzerindeki Etkileri

İlk etkilerini duygu ve düşünce dünyası üzerinde gösteren ve ilerleyen süreçte olumsuz davranışlarla dışa yansıyan mesleki tükenmişliğin, bireyin çalışma hayatını da oldukça olumsuz etkilediği belirtilmektedir.¹⁹³ Fiziksel ve ruhsal enerjinin azalmasına bağlı olarak yaşanan mesleki tükenmişlik, bireylerin öncelikle mesleklerine, çalıştıkları kuruma ve hizmet verdikleri insanlara yönelik tutumlarını olumsuz etkiler. Söz konusu tutum değişiklikleri onların işlerine motive olmakta zorlanmalarına ve buna bağlı olarak

¹⁹¹ Kadir **Ardıç** ve Sema **Polatçı**, “Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme”, *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Sayı 32, Yıl 2009, s. 29

¹⁹² Christina **Maslach**, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, “Job Burnout”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p. 406

¹⁹³ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s. 91

da iş performanslarının düşmesine neden olur.¹⁹⁴ İş motivasyonunun azalmasının ve iş performansının düşmesinin, işin kalitesini ve verimliliğini olumsuz etkileyeceği rahatlıkla söylenebilir.

Yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşayan bireyler için meslek hayatı sadece maddi getirisi ve sağladığı birtakım haklar yönüyle kıymet ifade etmektedir. Meslek hayatı onlar için hayattan doyum alma, potansiyelini ortaya koyup kendini gerçekleştirme aracı olmaktan çıkmış; bir ıstırap / sıkıntı kaynağı haline gelmiştir. Bu nedenle yüksek iş performansı ve verimlilik onlardan beklenecek en son şeydir.

Yüksek düzeyde yaşanan mesleki tükenmişliğin bireyin hizmet verdiği insanlara bakış açısının değişmesine, onları bir nesne olarak görüp onlara karşı ilgisiz, alaycı, katı bir tutum sergilemesine neden olabildiği belirtilmektedir.¹⁹⁵ Mesleki tükenmişliğin daha çok duyarsızlaşma boyutu ile ilgili olan bu durumun bireyin hizmet verdiği insanlarla ilişkilerinde daha çok sorun yaşama ve hizmet kalitesinde düşme başta olmak üzere birçok soruna yol açma ihtimali vardır.

Mesleki tükenmişliğin ortaya çıkardığı önemli sorunlardan bir diğeri dikkat dağınıklığıdır.¹⁹⁶ İşe odaklanamama, yapılan işin kalitesi açısından ciddi bir risk faktörüdür. İşine odaklanmakta güçlük yaşayan birey, mesleğini icra ederken birçok hata yapabilir, kazalara neden olabilir. Ayrıca bu durum onun çalışma sürecinde sağlıklı kararlar vermesini de engelleyebilir. Zira dikkatinin dağınık olması, onun karşılaştığı sorunları etraflı bir şekilde, bütün boyutlarıyla ele almasını engelleyebilir.

Mesleki tükenmişliğin neden olduğu bir başka olumsuzluk, bireyin kendini sürekli yorgun / bitkin hissetmesine neden olmasıdır. Bu his, bireyin işini severek yapmasını engelleyebilir; iş performansının düşmesine, işinin gereklerini yerine getirmemesine, işinden kaytarmasına, işe zamanında gelmemesine, geçerli bir mazereti olmaksızın izin kullanmasına neden olabilir.

¹⁹⁴ Izgar, *Okul Yöneticilerinde...*, s. 23

¹⁹⁵ Izgar, *Okul Yöneticilerinde...*, s. 25

¹⁹⁶ Gönül Konakay, "Duygusal Zekânın Akademisyenlerde Tükenmişlik İle İlişkisinin İncelenmesi", Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli 2010 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 114

Yüksek düzeyde yaşanan mesleki tükenmişlik nedeniyle, bireyin kendine yönelik olumsuz değerlendirmeler yapmaya başlaması, kendini mesleki açıdan etkisiz, verimsiz, yetersiz görmesi ve bütün ümitlerini kaybetme durumuyla karşı karşıya kalması da verdiği hizmetin niteliği açısından ciddi bir risktir. Zira yaşadığı hayal kırıklıkları nedeniyle ideal ve hedeflerine ulaşma umutlarının giderek daha da azalması, yaptığı işin kendisi için anlam ve önemini kaybetmesi gibi sebeplerle onun insanlara nitelikli hizmet sunma gibi bir kaygı taşıması beklenmez. Ayrıca onun mesleki açıdan kendini yenilemeye / geliştirmeye yönelik faaliyetlere ağırlık vermesi de oldukça zordur. Çünkü o, ne yaparsa yapsın, ne kadar gayret gösterirse göstereceği mevcut durumda olumlu yönde herhangi bir değişim olmayacağı düşüncesindedir. Ayrıca onun kendini sürekli bitkin / yorgun hissetmesi de mesleği için ekstra zaman ayırmasının önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.

Mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerin olumsuz tutum ve davranışlarından, birlikte çalıştığı meslektaşları da olumsuz etkilenebilmektedir. Yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerin meslektaşları ile yaşadıkları kişiler arası çatışmalar, çalıştıkları ortamın huzuru açısından ciddi bir tehdittir. Bu nedendir ki mesleki tükenmişliğin bulaşıcı bir hastalık gibi diğer çalışanlar arasında da yayılma potansiyelinin bulunduğu belirtilmektedir.¹⁹⁷

Yüksek düzeyde yaşanan mesleki tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti arasında güçlü bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir.¹⁹⁸ İşiyile arasındaki duygusal bağları tamamen koparmış, kafası sürekli yeni bir iş aramakla meşgul olan bireylerin insanlara mesleki açıdan verebilecekleri şeyler oldukça sınırlıdır. Onlar için işleri, yeni bir iş buluncaya kadar idareten yapılması gereken bir uğraştan öte bir anlam ifade etmez. Bu nedenle onlar, kaybedecek bir şeyleri olmadığı düşüncesiyle çalışma hayatlarında idarecileri, meslektaşları ve hizmet verdiği insanlarla ilişkilerinde yaşanacak birçok olumsuzluğu rahatlıkla göze alabilir, sorumsuz tavır ve davranışlarda bulunabilirler.

¹⁹⁷ Kadir **Ardıç** ve Sema **Polatçı**, “Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 32, 2009, s.35

¹⁹⁸ Mesut Çimen, “Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş Doyumu, Kuruma Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan Araştırması”, Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2000 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 144

Yüksek düzeyde yaşanan mesleki tükenmişliğin çalışma hayatı üzerindeki etkisi esasen iş tatmin düzeyi üzerindeki olumsuz etkisinden kaynaklanmaktadır. Yapılan birçok araştırma mesleki tükenmişlik ile iş tatmini / doyumunu arasında negatif bir ilişki bulunduğunu, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça iş tatmin düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur.¹⁹⁹ Yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerin işlerinden gerekli doyumunu alamadıkları için işlerini severek, sorumluluk bilinciyle / ciddiyetle yapmaları, işlerine zamanında gelme, işten zamanında ayrılma, mesai saatlerinde öz verili çalışma gibi konulara hassasiyet göstermeleri oldukça zordur. Nitekim araştırmacılar mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerde işe geç gelme, işe devamsızlık, işten ayrılmayı düşünme gibi durumların daha fazla görüldüğüne vurgu yapmaktadırlar.²⁰⁰

Öğretmenlik / öğretmenler söz konusu olunca mesleki tükenmişliğin neden olabileceği olumsuzluklar daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü psikolojik sağlığı yerinde olmayan, meslekleri ile aralarındaki bağları koparma noktasına gelmiş öğretmenlerin meslek hayatlarında başarıya ulaşabilmeleri mümkün değildir.

Araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arttıkça öğrencilere ve velilere yaklaşım biçimlerinin daha da olumsuzlaştığını belirtmektedirler.²⁰¹ Yaşadıkları mesleki tükenmişlik nedeniyle mesleklerine ve öğrencilerine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmeleri, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyecektir. Farber, mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrencilerine karşı ilgisiz ve katı davrandıklarını, daha dikkatsiz / özensiz plan yaptıklarını, sık sık iş değiştirmeyi düşündüklerini, kendilerini fiziksel ve duygusal açıdan sürekli yorgun hissettiklerini, işlerine motive olmakta zorlandıklarını iddia etmektedir.²⁰² Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının, hem sınıfta öğrenme

¹⁹⁹ Okumuşlar, s. 161; Atılhan **Naktiyok** ve Erdoğan **Kaygın**, “Tükenmişlik ve İş Tatmini Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama”, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt 4, No 1, 2012, s. 31

²⁰⁰ Güler Sağlam **Arı** ve Ayça **Tuncay**, “Yöneticiye Duyulan Güven ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler: Ankara’daki Devlet Hastanelerinde Çalışan İdari Personel Üzerinde Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 24, Sayı 4, Yıl 2010, s. 116; Aylin Sılığ, “Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2003 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 30,31

²⁰¹ Maraşlı, s. 29

²⁰² Ümmühan **Avcı** ve Süleyman Sadı **Seferoğlu**, “Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Tedbirler”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 9, Yıl 2011, s.17

için uygun bir atmosferin oluşmasını hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasını zora sokacağı açıktır.

Meseleye DKAB öğretmenliği açısından bakıldığında ise mesleki tükenmişliğin çok daha vahim sonuçlar doğurabileceği değerlendirilmektedir. Mesleki tükenmişlik nedeniyle DKAB öğretmenin dersini yeterince ciddiye almaması, dinin insan için değeri / gerekliliği konusunda öğrencilerin yanlış yargılara varmalarına neden olabilir. Ayrıca bu durum DKAB öğretmenin öğrencilerini derse motive etmedeki başarısını da olumsuz etkileyecektir. Zira henüz kendisi motive olamamışken, öğrencilerini derse motive edebilmesi oldukça zordur. Öğrencilerin DKAB dersine motive olabilmeleri dersin hedeflerine ulaşması ve öğrencilerin dine karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. DKAB öğretmenin öğrencilerini derse motive etmedeki başarısı, onların DKAB dersini, öğretmenini sevmeleriyle sınırlı kalmayacak; DKAB dersinde işlenen konuları ve dolayısıyla dini sevmelerine de vesile olacaktır. Ancak öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin bile dersi ciddiye almadığını, isteksiz işlediğini fark ettiklerinde durumun tersine dönme ihtimali de oldukça yüksektir.

Mesleki tükenmişlik nedeniyle DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik ilgisiz, alaycı, katı bir tutum sergilemeleri, öğrencilerin dinden ve dindar insanlardan nefret etmelerine neden olabilir. Çünkü DKAB öğretmenin olumsuz tutum ve davranışları, dindar insan imajına zarar verebilir; dinin insana huzur ve güven veren, ahlakın güzelleşmesine, toplumda huzur ve barış ortamının oluşmasına önemli katkıları olan bir olgu değil de bir sıkıntı, huzursuzluk, öfke, şiddet kaynağı olarak algılanmasına sebep olabilir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşamaları durumunda öğrencilerin hayatı anlamlandırmada, yaşadıkları sıkıntıların üstesinden gelmede, ahlaken olgunlaşmalarında, geleceğe ümitle bakmalarında önemli işlevleri olan din gibi bir imkândan mahrum kalmaları söz konusudur. Daha da vahimi, inanma ihtiyaçlarının okul ortamlarında sağlıklı yollarla / kaynaklardan karşılanmaması durumunda öğrencilerin içlerinde oluşan bu boşluğu doldurmak için yanlış kişilerin devreye girmesi ve bunun sonucunda dinin hem onlar hem de toplum için yıkıcı bir unsur haline dönüşebilmesidir.

Görüldüğü üzere mesleki tükenmişlik sadece onu yaşayan öğretmenlerin bir sorunu olarak kalmamakta, öğrenciler başta olmak üzere ilişki halinde oldukları herkesi ve

eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini / verimliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Neden olduğu olumsuzluklar, mesleki tükenmişliğin üzerinde ciddiyle durulması gereken bir olgu olduğunu; tespit edilmesi, önlenmesi ve tedavisi için gerekli adımların yetkili kişiler / kurumlar tarafından bir an önce atılması gerektiğini göstermektedir.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına; bu ortalamaların kişisel bazı değişkenlere ve kendilerine yöneltilen anket maddelerine vermiş oldukları cevaplara göre farklılaşma durumuna ilişkin veriler tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Tablolardaki veriler yorumlanırken mülakat verilerinden de yararlanılmıştır.

3.1.DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarına Göre Dağılımları

Maslach tükenmişlik ölçeğinin uygulanmasından sonra DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına karşılık gelen tükenmişlik düzeylerine göre dağılımları aşağıdaki şekilde oluşmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarına Göre Dağılımları

	Mesleki Tükenmişlik Düzeyi					
	Düşük		Orta		Yüksek	
	Puan Aralığı	Kişi Sayısı	Puan Aralığı	Kişi Sayısı	Puan Aralığı	Kişi Sayısı
Duygusal Tükenme	0 – 12,00	171 % 68	13,00 - 24,00	77 % 30	25,00 - 36,00	5 % 2
Duyarsızlaşma	0 – 6,00	221 % 87	7,00 – 13,00	31 % 12	14,00 – 20,00	1 % ,39
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	0 – 10,00	178 % 70	11,00 - 21,00	75 % 30	22,00 – 32,00	0 % 0

Tablo 1.36'daki verilerden, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının mesleki tükenmişliği kendileri için önemli bir problem olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte özellikle duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında mesleki tükenmişlik problemini orta düzeyde yaşadığını belirten DKAB öğretmenlerinin oranının azımsanamayacak düzeyde olduğunu da belirtmek gerekir.

Mesleki tükenmişliğin olmuş bitmiş bir olgu değil, bir süreç olarak ele alınması ve üç farklı boyutunun bulunması nedeniyle araştırmacılar mesleki tükenmişlik ölçeğinden bireylerin genel tükenmişlik ortalamalarının çıkarılmasının doğru olmayacağını belirtilmektedir.²⁰³ Ayrıca mesleki tükenmişlik ölçeğinden alınan ortalama puanlardan hareketle bireylerin tükenmiş ya da tükenmemiş şeklinde sınıflandırılmalarının doğru olmayacağı, mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından alınan ortalama puanların sadece karşılaştırma yapmakta kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.²⁰⁴ Bu nedenle Tablo 1.36'daki verilerden sadece, mülakat yapılacak DKAB öğretmenlerinin tespit edilmesinde yararlanılmıştır. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenleri arasından on kişi mülakat için seçilmiştir. Duygusal tükenme boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı tespit edilen beş, duyarsızlaşma boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşayan iki, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşayan 3 DKAB öğretmeni mülakat için seçilmiştir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri arasından ise 9 DKAB öğretmeni mülakat için seçilmiştir. Bu öğretmenler belirlenirken genel tükenmişlik ortalamasına bakılmış ve ortalaması sifıra en yakın olanlar arasından dokuz kişi tespit edilmiştir.

²⁰³ Olcay Çam, "Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması", *VII. Uluslar arası Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 1992, s. 155 (155-166)

²⁰⁴ Olcay Çam, *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Ege Üniversitesi SBE, İzmir 1991 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 84

3.2. Kişisel Bazı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

3.2.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Cinsiyetleri

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren t-Testi Tablosu

	Cinsiyet	\bar{x}	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Erkek	8,88	6,57	-3,27	,001*
	Kadın	11,66	5,91		
Duyarsızlaşma	Erkek	3,08	2,89	-,313	,754
	Kadın	3,20	2,77		
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Erkek	8,57	3,63	-2,336	,020*
	Kadın	9,70	3,52		

Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında erkek DKAB öğretmenlerine ait puan ortalamalarının her üç boyutta da kadınlardan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek üzere t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu, duyarsızlaşma boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. (DT: $t(-3,27) = ,001, p < ,05$; D: $t(-,313) = ,754, p > ,05$; KB: $t(-2,336) = ,020, p < ,05$)

Kadın DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamalarının erkek DKAB öğretmenlerine göre anlamlı ölçüde yüksek olması, din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları erkeklere göre daha fazla yaşayabildiklerine işaret etmektedir. Onların

kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının erkek DKAB öğretmenlerine göre anlamlı ölçüde yüksek olması ise mesleki açıdan etkisizlik, verimsizlik, çaresizlik gibi olumsuz hisleri erkeklere göre daha yoğun yaşayabildiklerine işaret etmektedir.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları geçmişte yapılan üç araştırmayla da yoklanmıştır. Coşkun tarafından yapılan araştırmada kadın DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutunda erkeklerden anlamlı ölçüde daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.²⁰⁵ Okumuşlar tarafından yapılan araştırma, cinsiyetin DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasına neden olan bir değişken olmadığını ortaya koymuştur.²⁰⁶ Yeğin tarafından 2014 yılında yapılan araştırmada ise, kadın DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının erkeklerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir.²⁰⁷ Kendi araştırmamızla birlikte, dört farklı araştırmanın ikisinde duygusal tükenme boyutunda, ikisinde de kişisel başarı hissinde azalma boyutunda kadın DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamalarının erkeklerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç doğal olarak akla, ‘kadın DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında erkeklere nazaran daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamalarında etkili olan faktörlerin neler olduğu’ sorusunu getirmektedir? Bazı araştırmacılar, kadınların tükenmişlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasının cinsiyetleriyle ilgili ayırt edici özelliklerinden ve rollerinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir.²⁰⁸ Cinsiyetle ilgili ayırt edici rollerle ilgili olarak ilk akla gelen husus, daha çok erkek egemen bir kültür içerisinde yetişmeleri / yaşamaları sebebiyle ev işleri ve çocukların bakımı ile ilgili sorumluluğun büyük ölçüde kadınların sırtına yüklenmiş olmasıdır. Bu durum ev işleri ve çocukların bakımı ile ilgili yaşanabilecek aksaklıklar /

²⁰⁵ Coşkun, “Din Kültürü ve...”, s. 107

²⁰⁶ Okumuşlar, s. 139

²⁰⁷ Yeğin, s. 323

²⁰⁸ Özge **Tayfur** ve Mahmut **Arslan**, “Algılanan İş Yükünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Aracı Rolü”, *Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, Yıl 2012, s. 151-152; Burhan **Çapri** ve Zafer **Gökçakan**, “Eş Tükenmişliğinin Yordanmasında Cinsiyet Farklılıkları”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, Edirne 2012, s. 36; Emine Kunt, “Çalışma Yaşamında Kadının Tükenmişliği: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Isparta 2011 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 38

²⁰⁸ Nilüfer **Negiz** ve Emine **Tokmakçı**, “Çalışma Yaşamında Kadının Tükenmişliği: Aile-İş-Sosyal Yaşam Açısından Tükenmişlik (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)”, *Journal of Yasar University*, Cilt 24, Sayı 6, Yıl 2011, s. 4050

problemler karşısında onların eşleri tarafından suçlanmaları ve vicdanen rahatsızlık duymaları gibi can sıkıcı durumlarla daha çok karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Aile hayatında yaşanması muhtemel bu olumsuzluklar onlardan bazılarının meslek hayatlarına ve mesleklerine ilişkin tutumlarına olumsuz yansımış olabilir. Nitekim kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek kadın DKAB öğretmenlerinden birisi, meslek hayatında yaşadığı sıkıntıların çocuk sahibi olduktan sonra mesleğini ihmal etmesinden kaynaklandığını düşündüğünü belirtmiştir.

“Mesleğime başlarken temel hedefim mesleki açıdan kendimi sürekli geliştirmek ve öğrencilerime dinimizi en güzel şekilde öğretebilmektir. Ancak bu hedef ve beklentilerimin henüz gerçekleştiğini söyleyemem. İki çocuğumla ilgilenmek zorunda kalmam hem kendimi mesleki açıdan geliştirmeme hem de mesleğime yeterince motive olmama engel oldu diyebilirim. Kendi hayatımda birinci derecede önceliğim çocuklarım olduğu için mesleki çalışmalarımı ihmal ettim. Şu anda yaşadığım sıkıntıların büyük ölçüde bundan kaynaklandığını düşünüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, DKAB öğretmenin çocuklarıyla ilgilenmek zorunda kalmasının mesleğiyle ilgili hedeflerinden uzaklaşmasına yol açtığı kanaatinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca onun, çocuklarının bakımı ile ilgilenmek zorunda kalmasını mesleki çalışmalarını ihmal etmesine bir mazeret olarak öne sürdüğü görülmektedir. Yukarıdaki ifadelerden hareketle, çocuk sahibi olmanın kadın DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri ihmal etmelerine yol açabilen ve mesleki çalışmalara motive olmalarını güçleştirebilen faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Cinsiyetle ilgili ayırt edici özellikler konusuna gelince, burada da vurgulanması gereken temel nokta kadınların duygusal açıdan erkeklere nazaran daha hassas bir yapıya sahip olabilmeleri, çevrelerinde meydana gelen olaylara daha fazla duyarlık gösterebilmeleri ve bu nedenle onlardan daha çok etkilenebilmeleridir. Bahsedilen bu özellikler kadınların meslek hayatlarında erkeklerden daha fazla yıpranmalarına yol açabilir. Nitekim kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek üç kadın DKAB öğretmenin aşağıda verilen ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir:

“Çok hassas oluşum, istediğim şekilde davranamayışım, çok nazik olmam gibi kişilik özelliklerimin mesleğimde daha fazla yıpranmama neden olduğunu düşünüyorum.”

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Yumuşak bir mizaca sahibim. Kızarken bile karşımdakini incitmeye çok özen gösteriyorum. Ancak bu özelliğim nedeniyle sınıfta disiplini sağlama konusunda bazen zorluklarla karşılaşırım. Çok yumuşak huylu birisi olmak yerine biraz daha disiplinli birisi olmayı çok isterdim.”

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Okul hayatımda karşılaştığım en küçük sorunlar bile psikolojimi altüst etmeye yetiyor. Bu sorunları kendime dert etmemeye çalışsam da bir türlü başaramıyorum. Bunun biraz da sorumluluk bilincimle ilgili bir sorun olduğunu düşünüyorum. Yaşanan bir sorunda kendi hata ve eksiklerimin rolü olduğunu düşünüyorsam o sorun sanki hiç yaşanmamış gibi nasıl davranabilirim?”

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 5 – Bekâr - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek kadın DKAB öğretmenlerinin bir kısmının duygusal açıdan çok hassas olmaları, öğrencilere karşı çok nazik davranmaları ve yumuşak bir tavır sergilemeleri, karşılaştıkları sorunlardan psikolojik olarak daha fazla etkilenmeleri gibi özellikleri dolayısıyla meslek hayatlarında daha fazla yıprandıkları kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, ister istemez akla, “kadın DKAB öğretmeni olmak, mesleki tükenmişlik açısından dezavantajlı bir durum mudur?” sorusunu getirmektedir. Yukarıdaki verilerden hareketle bu soruya “evet” cevabını vermek doğru olmayabilir. Nitekim araştırmaya katılan kadın DKAB öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlik düzeyi çok düşük olanlar da bulunmaktadır. O halde asıl mesele kadın ya da erkek olmak değil, cinsiyetten kaynaklanan ayırt edici özelliklerinin ve rollerinin farkında olmak ve bunların eğitim-öğretim sürecine olumsuz yansımalarına engel olabilmektir. Yeterli ölçüde mesleki donanıma sahip kadın DKAB öğretmenleri mesleki tükenmişlik açısından bir dezavantaj gibi görülen özelliklerini avantaja bile dönüştürebilirler. Örneğin duygusal açıdan hassas olmak, karşılaştıkları sorunları boş verip geçiştirememek, öğrencilere yumuşak davranmak gibi özellikler mutlak anlamda

olumsuz olarak nitelendirilemez. Bunlar esasen bütün öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerdir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere yeterince sahip olmamaları durumunda bu özelliklerin DKAB öğretmenleri için bir zaafa dönüşmesi mümkündür. Yeterli mesleki donanıma sahip DKAB öğretmenleri için ise söz konusu özellikler, öğrencilere daha nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunmalarına katkı sağlayan birer unsur haline dönüşebilir.

3.2.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Kıdemleri

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem gruplarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Anova Tablosu

Kıdem (...Yıl)	Mesleki Tükenmişlik													
	Duygusal Tükenme						Duyarsızlaşma				Kişisel Başarı Hissinde Azalma			
	N	%	\bar{X}	SS	F	P	\bar{X}	SS	F	P	\bar{X}	SS	F	P
1-6	57	22,52	9,47	6,40	,141	,967	3,26	2,80	4,19	,003 (3-5) (4-5)	9,07	3,45	,322	,86 3
7-12	50	19,76	10,06	6,39			2,84	2,93			9,18	3,96		
13-18	40	15,81	9,57	6,89			2,40	2,42			8,85	3,11		
19-24	58	22,92	9,67	6,40			2,60	2,55			9,12	3,94		
25-...	48	18,97	10,29	6,66			4,47	3,12			8,45	3,57		
Toplam	253	100	9,80	6,48			3,12	2,85			8,95	3,63		

Tablo 3.2’deki veriler mesleki kıdem grupları arasında duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğunu, duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir. (DT: $F= ,749$; $p> ,05$; D: $F= 2,77$; $p< ,05$; KB: $F= 1,18$; $p> ,05$) Duyarsızlaşma boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Sheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın mesleki kıdemi 13-18 ve 19-24 yıl arasında olan DKAB öğretmenleriyle 25 yıl ve üzerinde olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, mesleki kıdemi 24 yıl ve üzerinde olan DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma

boyutunda, 11-18 ve 19-24 yıl arasında olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşayabildiklerini göstermektedir.

Mesleki kıdem faktörünün mesleki tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisine dair literatürde genel kabul gören düşünce; mesleki kıdem ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında ters orantı olduğu, mesleki kıdem arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin azalacağıdır.²⁰⁹ Araştırmacılar tecrübesizlikten kaynaklanan hataları daha fazla yapabilmeleri, mesleklerine yüksek beklentilerle başlamaları nedeniyle daha fazla hayal kırıklığı yaşayabilmeleri ve iş stresiyle baş etmede daha başarısız olabilmeleri gibi olumsuzlukların mesleki kıdemi az olan çalışanların mesleki tükenmişlik yaşama risklerini arttırdığını vurgulamaktadırlar.²¹⁰ Yeğin tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olanlardan anlamlı ölçüde yüksek olduğunun tespit edilmiş olması da bu düşüncüyü desteklemektedir.²¹¹ Ancak Tablo 3,2'deki veriler bu düşünceleri destekler nitelikte değildir. Aynı şekilde Coşkun ve Okumuşlar tarafından DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da söz konusu düşünceleri desteklememektedir.²¹² Farklı araştırmalardan elde edilen verilerin birbirleriyle uyumlu olmaması mesleki kıdem faktörünün DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Medeni Durumları

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

²⁰⁹ Güler Sağlam Arı ve Emine Çına Bal, "Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi", *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, Manisa 2008, s. 137

²¹⁰ Canan Ergin, "Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1-2, Yıl 1995, s. 46 (37-50)

²¹¹ Yeğin, s. 326

²¹² Coşkun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi...", s. 108 (101-113); Okumuşlar, s. 153

Tablo 3.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Ne Ölçüde Farklılaştığını Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

	Medeni Durum	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Evli	125,08	29768	1327	-1,668	,095
	Bekâr	157,53	2363			
	Toplam					
Duyarsızlaşma	Evli	124,27	29575,50	1134,500	-2,392	,017*
	Bekâr	170,37	2555,50			
	Toplam					
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Evli	126,68	30150,50	1709,500	-,276	,783
	Bekâr	132,03	1980,50			
	Toplam					

Tablo 3.4'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 94) evli oldukları dikkat çekmektedir. Bekâr DKAB öğretmenlerinin sayısının çok az olması nedeniyle DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 3.4'te Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablodaki veriler, bekâr DKAB öğretmenlerine ait sıra ortalama puanının her üç boyutta da evlilerden daha yüksek olduğunu ancak sadece duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalama puanları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. (D: $U=1134,500$, $z=-2,392$, $p=,017$) Bu veriler, bekâr DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda mesleki tükenmişlik hissini evlilere göre daha yoğun yaşayabildiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamaları arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmaması, medeni durumlarının mesleklerine olan bağlılıkları, mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Yeğin tarafından yapılan araştırmadan elde edilen verilerin bu yorumu destekler nitelikte olmadığını da belirtmek gerekir. Zira söz konusu araştırmada bekâr DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamalarının evli olanlardan anlamlı ölçüde yüksek olduğu

duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.²¹³

DKAB öğretmenliği dışındaki mesleklerde çalışan bireyler üzerinde yapılan bazı araştırmalarda da bekâr çalışanların evlilere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiş olmakla birlikte²¹⁴ bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında birbiriyle çelişen sonuçların varlığı dikkat çekmektedir.²¹⁵ Evli çalışanların bekârlara göre daha az mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşan araştırmacılar, sağladığı çeşitli avantajlar nedeniyle evliliğin mesleki tükenmişliğe karşı bireyi koruyucu bir işleve sahip olduğunu belirtmektedirler.²¹⁶ Zira onlara göre evlilik çalışan bireyin hayatının düzene girmesine, eşi ve çocuklarıyla nitelikli vakit geçirerek fiziksel ve zihinsel yorgunluğunun hafiflemesine katkı sağlamakta ve iş stresiyle baş etmesini kolaylaştırmaktadır.²¹⁷ Ancak şu da belirtilmelidir ki, yapılan her evlilik, eşlere yukarıda bahsedilen avantajları kazandırmayabilir. Nitekim bazı araştırmacılar evliliğin bireyi stres kaynaklı hastalıklara karşı koruyucu bir işleve sahip olabileceği gibi bir çatışma, gerginlik ve stres kaynağı haline de dönüşebileceğini belirtmektedirler.²¹⁸

Bireyin hayatında önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilse de evliliğin bireyin kişilik özelliklerinde, inanç ve değerlerinde önemli bir değişiklik meydana getirmesi beklenmez. Aynı şekilde onun, bireyin mesleki yeterlikleri ve buna ilişkin algıları üzerinde de doğrudan bir etkisinin olması oldukça zordur. Bununla birlikte evlilik, - yukarıda belirtilen muhtemel avantajlarına ya da dezavantajlarına göre- bireyin hayattan

²¹³ Yeğin, 325

²¹⁴ Rifat İraz ve Ali Ganiyusufoğlu, “Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 15, Sayı 21, Konya 2011, s. 460; Gülşah Başol ve Mehmet Altay, “Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 58, Yıl 2009, s. 209; Christina Maslach, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, “Job Burnout”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p.410; Aladdin Karacan, “Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi”, Maltepe Üniversitesi SBE, İstanbul 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 73

²¹⁵ Ahmet Tevfik Sünter, Sevgi Canbaz, Şennur Dabak vd., “Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doymu Düzeyleri”, *Genel Tıp Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, Yıl 2006, s. 12

²¹⁶ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.56; Uğur Örmən, “Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama”, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul 1993 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 21

²¹⁷ Sema Polatçı, Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler, Gaziosmanpaşa Üniversitesi SBE, Tokat 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 60

²¹⁸ Şenay Yürür, “Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem...”, s. 118

ve mesleğinden doyum almasında, karşılaştığı sıkıntıların üstesinden gelmesinde destekleyici ya da engelleyici bir unsur olarak işlev görebilir.

3.2.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mezun Oldukları Yüksek Okul Türleri

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları yüksek okul türüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Yüksek Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Mezun Olduğu Yüksek Okul	Mesleki Tükenmişlik													
	Duygusal Tükenme						Duyarsızlaşma				Kişisel Başarı Hissinde Azalma			
	N	%	\bar{X}	Sıra Ort.	χ^2	p	\bar{X}	Sıra Ort.	χ^2	p	\bar{X}	Sıra Ort.	χ^2	p
Yük.İsl.Ens.	20	7,9	10,70	133,28	,247	,884	5,05	170,73	8,05	,018* 1-3*	8,25	113,30	1,441	,487
İlahiyat Fak.	215	85,0	9,79	126,87			2,99	123,73			8,93	127,04		
Eğitim Fak.	18	7,1	9,00	121,58			2,55	117,42			9,88	141,72		
Toplam	253	100	9,80				3,12				8,95			

Tablo 3.5’e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının (% 85) İlahiyat Fakültesi mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında ise Eğitim Fakültesi mezunu DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına ait sıra ortalamalarının, İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarından daha düşük; kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait sıra ortalamalarının ise daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $\chi^2 = ,247$, $p > ,05$; D: $\chi^2 = 8,05$, $p < ,05$; KB: $\chi^2 = 1,441$, $p > ,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın Yüksek İslam

Enstitüsü mezunları ile İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda hem İlahiyat Fakültesi mezunlarından (U=1078,00, Z=-2,871, P= ,004) hem de Eğitim Fakültesi mezunlarından (U= 78,500, Z= -2,477, P= ,013) daha fazla tükenmişlik yaşayabildiklerini göstermektedir.

Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları tükenmişliğin İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunlarından anlamlı ölçüde yüksek olmasında, aldıkları hizmet öncesi eğitimin niteliğinin rolü olabileceği gibi yaşlarının da rolü olabilir. Çünkü İlahiyat Fakültesine dönüştürülmeleri nedeniyle Yüksek İslam Enstitüleri 30 yılı aşkın bir süredir mezun vermemektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan az sayıdaki Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmenlerinin tamamı mesleki kıdemi 30 yılın üzerinde olan kişilerden oluşmaktadır. İlerlemiş olan yaşları nedeniyle onlar öğrencilerin olumsuz davranışlarına tahammül etmekte güçlük yaşayabilirler. Bu durum onların öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmış olabilir.

3.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mezun Oldukları Bölüm Türleri

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklaşma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Tükenmişlik													
	Duygusal Tükenme						Duyarsızlaşma				Kişisel Başarı Hissinde Azalma			
	N	%	\bar{X}	Sıra Ort.	χ^2	P	\bar{X}	Sıra Ort.	χ^2	P	\bar{X}	Sıra Ort.	χ^2	P
İlahiyat Formasyonlu	179	70,8	9,52	123,30	3,43	,330	2,92	121,14	6,14	,105	8,78	123,97	2,64	,451
İlahiyat Formasyonsuz	12	4,7	12,58	160,17			4,33	164,79			9,91	143,21		
DKAB Öğretmenliği	50	19,8	10,02	133,71			3,24	133,08			9,54	137,91		
Diğer	12	4,7	10,33	121,04			4,41	151,29			8,00	110,46		
Toplam	253	100	9,80				3,12				8,95			

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 70) İlahiyat Fakültesi (formasyonlu) mezunu oldukları dikkat çekmektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında ise İlahiyat (formasyonsuz) bölümü mezunlarının sıra ortalamalarının her üç boyutta da diğer bölüm mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda mesleki tükenmişliğin alt boyutlarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. (DT: $\chi^2= 3,43$, $p> ,05$; D: $\chi^2= 6,14$, $p>,05$; KB: $\chi^2= 2,64$, $p>,05$) Bu verilere dayanarak, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğrenim Durumları

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ne Ölçüde Farklılaştığını Gösteren t- Testi Tablosu

	Öğrenim Durumu	Ort. Puan	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	9,89	6,500	,438	,662
	Lisansüstü	9,46	6,482		
	Toplam				
Duyarsızlaşma	Lisans	3,19	2,771	,731	,465
	Lisansüstü	2,87	3,156		
	Toplam				
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Lisans	9,06	3,694	,906	,366
	Lisansüstü	8,55	3,385		
	Toplam				

Tablo 3.7’de araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının (% 78) lisans mezunu oldukları görülmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına

ait puan ortalamalarına bakıldığında ise lisansüstü eğitim mezunu olan DKAB öğretmenlerine ait puan ortalamalarının her üç boyutta da lisans mezunu olanlardan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Ortalama puanlar arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. (**DT**: $t(0,438) = ,662, p > ,05$; **D**: $t(,731) = ,465, p > ,05$; **KB**: $t(,906) = ,366, p > ,05$) Bu sonuçtan hareketle, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenim düzeyleri değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyleri

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta oldukları okul düzeyine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren t- Testi Tablosu

	Okul Düzeyi	Ort.Puan	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Ortaokul	9,33	6,35	-,457	,146
	Lise	10,54	6,65		
Duyarsızlaşma	Ortaokul	2,98	2,89	-,942	,347
	Lise	3,33	2,79		
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Ortaokul	9,22	3,64	1,469	,143
	Lise	8,53	3,58		

Tablo 3.8’e bakıldığında, liselerde görev yapmakta olan DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına ait puan ortalamalarının ortaokullarda çalışanlardan daha yüksek; kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait puan ortalamalarının ise daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için t testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda

grupların puan ortalamaları arasındaki farkın hiçbir boyutta anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. (DT: $t(-,457) = ,146, p>,05$; D t $(-,942) = ,347, p>,05$; KB: $t(1,469) = ,143, p>,05$) Bu verilere dayanarak, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin görev yapmakta oldukları okul düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin dersine girdikleri öğrencilerin gelişim dönemlerine göre farklılaşmaması, görev yaptıkları okul düzeyinin mesleklerine olan bağlılıkları açısından tek başına avantaj ya da dezavantaj olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir.

3.2.8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmakta Oldukları Okul Türleri

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta oldukları okul türüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

	Okul Türü	N	%	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Devlet Okulu	234	92,5	129,59	30325,00	1616	-1,981	,048*
	Özel Okul	19	7,5	95,05	1806,00			
	Toplam	253	100,0					
Duyarsızlaşma	Devlet Okulu	234	92,5	130,53	30543,00	1398	-2,719	,007*
	Özel Okul	19	7,5	83,58	1588,00			
	Toplam	253	100,0					
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Devlet Okulu	234	92,5	130,93	30636,50	1304	-3,006	,003*
	Özel Okul	19	7,5	78,66	1494,50			
	Toplam	253	100,0					

Tablo 3.9’a bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 92) devlet okullarında çalıştıkları görülmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında ise devlet okullarında çalışmakta olan DKAB öğretmenlerine ait sıra ortalamalarının her üç boyutta da özel

okullarda çalışmakta olanlardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda sıra ortalamaları arasındaki farkın her üç boyutta da anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. (**DT**: $U= 1616$, $z= -1,981$, $p=0,048$; **D**: $U= 1398$, $p=0,007$, $z= -2,719$; **KB**: $U= 1304$, $p=0,03$, $z= -3,006$).” Bu verilerden hareketle, çalışılan okul türü değişkeninin, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğin her üç boyutundaki tükenmişlik ortalamaları arasında da -özel okullarda çalışanlar lehine- anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Devlet okullarında çalışmakta olan DKAB öğretmenlerine ait ortalamaların mesleki tükenmişliğin her üç boyutunda da özel okullarda çalışanlardan daha yüksek olmasında, özel okulların fiziki alt yapılarının daha iyi, öğretmenlere sağlanan imkânların daha fazla olabilmemesinin rolü olabilir. Ayrıca öğretmen istihdamı konusunda özel okullar ile devlet okulları arasında fark olduğu gerçeğinin de göz ardı edilmemesi gerekir. Nitekim özel okul yöneticileri öğretmen alımında daha seçici davranırken devlet okullarının böyle bir imkânı bulunmamaktadır. Özel okul idarecileri, performansından memnun kalmadıkları öğretmenlerle yollarını kolay bir şekilde ayırabilirken, devlet okuluna öğretmen olarak atanmış bir kişinin –mesleki performansı ne kadar düşük olsa da- meslekten ihracı adeta imkânsızdır. Ancak şu da belirtilmelidir ki; özel okulda çalışan öğretmenlerin iş güvencelerinin devlet okulunda çalışanlara göre daha az olması, onlardan bazılarının kendilerini baskı altında hissetmelerine yol açabilir. Özetle denebilir ki; özel okulların, çalışanlarını daha donanımlı olduklarına kanaat getirdikleri kişiler arasından seçme imkânına sahip olmaları ve çalışanlarına nispeten daha iyi koşullarda görev yapma imkânı sağlayabilmeleri gibi durumlar özel okullarda çalışan DKAB öğretmenlerini mesleki tükenmişlik problemine karşı daha avantajlı hale getirmiş olabilir.

3.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Yeterlik Algıları

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki moral ve motivasyonlarını, tutum ve davranışlarını etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Bunlar, kişisel ve çevresel faktörler şeklinde iki sınıfa ayrılabilir. Kişisel faktörler arasında ilk akla geleni ise onların mesleki yeterlik algılarıdır. Zira araştırmacılar, öğretmenlerin eğitim-öğretim

sürecinde ne ölçüde sorumluluk üstlenecekleri, üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmek için ne kadar çaba sarf edecekleri ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar direnebilecekleri gibi durumlar üzerinde mesleki yeterlik algılarının belirleyici bir etkisi olduğuna vurgu yapmaktadırlar.²¹⁹ Öğretmenlerin eğitim - öğretim sürecinde kendilerinden emin olmaları ve stresten uzak kalmalarında da mesleki yeterlik algılarının önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir.²²⁰

Öğretmenlerin üstesinden gelebileceklerine inanmadıkları görevleri hevesle ve yüksek bir performansla yerine getirmeleri pek mümkün değildir. Bu durum onların mesleki yeterlik algılarının mesleki çalışmalara yönelik motivasyonlarını ve mesleki başarılarını etkileyebileceğine işaret etmektedir.²²¹

Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının olumsuz olması halinde ortaya çıkabilecek motivasyon azlığı, performans düşüklüğü, stres ve kaygı düzeyinde artış gibi durumlar mesleklerine olan bağlılıklarının azalmasına yol açabilir.²²² Çünkü bahsedilen bu olumsuzluklar, onların yürüttükleri eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmaması ve yaptıkları çalışmalardan doyum alamamaları gibi olumsuzluklara yol açabilir.

Araştırmanın bu bölümünde, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki yeterlik algıları ile ilgili kendilerine yöneltilen anket maddelerine verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumu yoklanmıştır. Elde edilen sonuçlar, mülakat verilerinden de yararlanılarak yorumlanmıştır.

3.3.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğrencileri Derse Motive Etme Konusundaki Yeterlik Algıları

DKAB öğretmenlerinin kendilerini ruhsal açıdan iyi hissetmeleri, vicdanen rahat olmaları ve geleceğe güvenle bakmaları branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen

²¹⁹ Şükriye **Karahan** ve Gülden Uyanık **Balat**, “Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz – Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Yıl 2011, s. 2

²²⁰ Burhan **Çapri** ve Öner **Çelikkaleli**, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 15, Yıl 2008, s. 35-36

²²¹ Hakan **Ülper** ve Hasan **Bağcı**, “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları”, *Turkish Studies*, Cilt 2, Sayı 7, Yıl 2012, s. 1117

²²² Will J. G. **Evers**, Andre Brouwers and Welko Tomic, “Burnout and Self Efficacy: A Study on Teachers’ beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands”, *British Journal of Educational Psychology*, Issue 72, 2002, p. 234

görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmeleri ile mümkündür. DKAB öğretmenlerinin sınıfa girdikten sonra başarıyla yerine getirmeleri gereken görevlerin başında ise öğrencileri derse motive etmek gelmektedir. Zira öğrencilerin derse motive edilmeleri dersin verimli geçmesinin temel şartlarından biridir. DKAB öğretmenleri, öğrencileri derse motive etme ve bu motivasyonu devamlı kılma konusunda kendilerini yetersiz görmeleri durumunda din eğitimi faaliyetlerine motive olmakta güçlük yaşayabilirler. Bu durum din eğitimi sürecinde onların çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına ve meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik durumlarına dair görüşleri sorulmuştur. Onların bu soruya verdikleri cevapların iki grupta (Çok nadir ve Bazen) yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencileri Derse Motive Etme Konusundaki Yeterlik Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencileri dersime motive etme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	184	62		246
	%	72,72	24,50		97,22
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,59	12,77		9,80
	SS	6,201	6,320		
	t	-4,564			
	p	,00*			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,69	4,08		3,12
	SS	2,691	2,765		
	t	-3,494			
	p	,001*			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,24	10,70		8,95
	SS	3,397	3,586		
	t	-4,872			
	p	,00*			

Tablo 3.10'a bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 72) öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu yeterlik hissi, din eğitimi sürecinde kendilerini iyi / rahat hissetmelerine katkı sağlayacak olması yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebilir.

Tablo 3.10'daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 24), öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini zaman zaman yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Bu durum onların öğretime konu ettikleri içeriği öğrenciler için ilgi çekici hale getirmekte sıkıntı yaşadıklarına işaret etmektedir. Yaşadıkları bu sıkıntı onların mesleki açıdan kendilerini etkisiz, çaresiz hissetmelerine ve duygusal açıdan yıpranmalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, öğrencileri DKAB dersine motive etme konusunda kendilerini “Bazen” yetersiz hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerine ait ortalamaların her üç boyutta da “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlerin ortalamalarından düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $t(-4,564) = ,00, p<,05$; D: $t(-3,494)=,001, p<,05$; KB: $t(-4,872)= ,00, p<,05$)

Tablo 3.10'da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.10'da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde

düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.10’da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin, mesleki başarı ve verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin mesleki açıdan etkili, verimli, başarılı hissetmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.10’daki veriler, DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 72) öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğunu ve bu durumun onların mesleki tükenmişlik problemlerine karşı kendilerini korumalarına yardımcı olan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olmasının, söz konusu alanda gerçekten yeterli ve başarılı oldukları anlamına gelmeyebileceğinin de göz ardı edilmemesi gerekir. Nitekim Uçar tarafından 2010 yılında Kayseri il merkezinde yapılan bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive edebilme durumları araştırılmıştır.²²³ Bu araştırmada, öğrencilerin DKAB dersine motive edilmeleri konusunda DKAB öğretmenlerinin görüşleri ile öğrencilerin görüşleri arasında büyük bir fark olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmada DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 82) öğrencilerin DKAB dersine ilgilerinin çok yüksek olduğu ve derse aktif olarak katıldıkları yönünde görüş belirtmiş olmalarına karşın, aynı konuda öğrencilerin

²²³ Recep Uçar, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Yıl 2010, s. 225-248

görüşlerinin oldukça farklı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmının (% 65) DKAB öğretmenlerinin dersleri sadece belli öğrencilerle işledikleri, sınıfın tamamını derse katmakta yeterince başarılı olmadıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.²²⁴

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, öğrencileri derse motive etme konusunda ne ölçüde yeterli ve başarılı oldukları konusunda fikir verebilecek nitelikte üç anket maddesi daha yöneltilmiştir. Bu anket maddelerinin ilkinde onlara, DKAB dersinde öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasının öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgi durumlarını nasıl etkilediği konusundaki kanaatleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle DKAB Dersinin Öğrenciler İçin Cazip Hale Getirilmesinin İmkânına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Soyut konuların ağırlıkta olması nedeniyle DKAB dersini öğrenciler açısından cazip hale getirmenin oldukça zor olduğunu düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	114	87	52	253
	%	45,059	34,387	20,553	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	7,03	11,25	13,46	9,80
	SS	5,882	5,859	6,241	6,486
	F	24,752			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,37	3,24	4,55	3,12
	SS	2,324	2,803	3,415	2,854
	F	11,404			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	7,96	9,66	9,92	8,95
	SS	3,225	3,765	3,761	3,630
	F	8,203			
	p	,00* (1-2, 1-3)			

²²⁴ Uçar, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini...”, s. 243-244

Tablo 3.11'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 45) soyut konuların ağırlıkta olması sebebiyle DKAB dersini öğrenciler açısından cazip hale getirmenin oldukça zor olduğu düşüncesine itibar etmedikleri görülmektedir. Ancak soyut konuların ağırlıkta olması nedeniyle DKAB dersini öğrenciler açısından cazip hale getirmenin oldukça zor olduğu düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algıları olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranından (% 72) oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Öyle anlaşılıyor ki; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümü öğrencileri derse motive etme konusunda zorlanmalarına rağmen bu alanda kendilerini yeterli görebilmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 34) Tablo 3.11'de belirtilen anket maddesine "Bazen" cevabını vermeleri, DKAB'ı öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirme konusundaki yeterlik ve başarı algılarının pek de olumlu olmadığına işaret etmektedir. Vicdanen huzursuz olmalarına yol açabilecek olması yönüyle bu durum onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasında rolü olan faktörlerden birisi olabilir.

Tablo 3.11'de belirtilen anket maddesine araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir kısmının (% 20) "Genellikle" cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin DKAB dersine ilgisinden hiç memnun olmadıklarını göstermesi yönüyle bu durum onların kendilerini kötü / başarısız hissetmelerine ve mesleklerinden yeterince doyum alamamalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğretime konu edilen içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB'ın öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirilmesinin önünde bir engel olarak görmeleri meseleyi doğru bir yaklaşımla ele almadıklarını göstermektedir. Çünkü DKAB dersinde öğretime konu edilen soyut konuların somut varlık ve olaylarla çok yakın ilişkisi vardır. DKAB öğretmenleri soyut konuları, gerçek hayatla, güncel olaylarla, yaşanan sorunlarla bağlantılarını kurmak suretiyle öğretime konu etmeleri halinde öğrenciler için ilgi çekici hale getirebilir ve böylelikle DKAB dersinin sıkıcı geçmesini önleyebilirler. Bunu başarmak elbette ki, yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip olmayı gerektirir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.11'de belirtilen anket

maddesine “Genellikle” cevabını verenlere ait ortalamaların her üç boyutta da diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (**DT**: $F=24,752$, $p<,05$; **D**: $F=11,404$, $p<,05$; **KB**: $F=8,203$, $p<,05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında; duyarsızlaşma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenlerle “Çok nadir” ve “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.11’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının, “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerin ortalamalarından anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders haline getirilmesinin önünde bir engel olarak görmemelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders haline getirilmesinin önünde bir engel olarak görmemelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.11’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının, “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders haline getirilmesinin önünde bir engel olarak görmemelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders haline getirilmesinin önünde bir

engel olarak görmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.11’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının, “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders haline getirilmesinin önünde bir engel olarak görmemelerinin mesleki başarı algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin bir kısmının soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders haline getirilmesinin önünde bir engel olarak görmemelerinin kendilerini mesleki açıdan etkili, verimli, başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.11’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 54), DKAB dersinde öğretime konu edilen içeriğin soyut nitelikte olmasını DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirmelerini zorlaştırdığı kanaatinde olduklarını göstermektedir. Bu kanaat onların DKAB ders içeriğini öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde, uygun yöntem ve tekniklerle öğretime konu etmekte yeterince başarılı olamadıklarına işaret etmektedir. Çünkü DKAB ders içeriğinin bir kısmının soyut nitelikte olması, öğrencilerin hayatlarından kopuk olduğu, öğrencilerin ilgisini çekmediği, onlarda merak uyandırmadığı anlamına gelmez. İnsanların daha ilk çocukluk yıllarında dinle ilgili sorular sormaları, dinle ilgili konuların öğrencilerin ilgisini çekmediği iddiasını çürütmektedir. Bununla birlikte, içeriğin soyut nitelikte olmasının, öğrenciler tarafından kolayca anlaşılmasını güçleştirici bir unsur olduğu söylenebilir. Ancak DKAB öğretmenleri din eğitimi sürecinde somuttan-soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gibi öğrenme ilkelerine uygun davranarak bu güçlüğü üstesinden gelebilirler. Buradan hareketle, DKAB’ın öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirilmesinin önündeki asıl engelin derste öğretime konu edilen içeriğin neliği ve niteliği değil, pedagojik ilkelere uygun şekilde öğretime konu edilememesi olduğu söylenebilir.

DKAB'ı öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirmede ve öğrencileri derse motive etmede DKAB öğretmenlerine yardımcı olan önemli kaynaklardan biri nitelikli ders kitaplarıdır. Programda yer alan içeriğin ders kitaplarındaki sunumunun pedagojik ilkelere uygun şekilde, öğrenciler için ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir tarzda yapılmaması DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde işlerini zorlaştırabilir. Çünkü söz konusu olumsuzluk onların öğrenciler için yeni / farklı öğretim materyalleri hazırlamalarını gerektirir. Mesleki donanımı ve özverili çalışmalarıyla niteliksiz ders kitaplarının yol açabileceği olumsuzlukların üstesinden gelememeleri durumunda DKAB öğretmenleri din eğitimi sürecinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla sıkça karşılaşabilirler. Bu durum onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

DKAB ders içeriğinin ders kitaplarındaki sunum biçimini ne ölçüde sorun olarak algıladıklarını ortaya koymak üzere DKAB öğretmenlerine, DKAB ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte hazırlanmış olma durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile DKAB Ders Kitaplarının Niteliğine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

DKAB ders kitaplarının içeriğinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olmadığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	57	69	127	253
	%	22,529	27,272	50,197	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,26	9,59	10,61	9,80
	SS	6,348	6,022	6,699	6,486
	F	2,670			
	P	,071			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,47	2,94	3,51	3,12
	SS	2,450	2,929	2,938	2,854
	F	2,832			
	P	,061			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	7,92	8,86	9,45	8,95
	SS	3,277	3,584	3,730	3,630
	F	3,576			
	P	,029* (1-3)			

Tablo 3.12’ye bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısının (% 50) DKAB ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olmadığı kanaatinde oldukları görülmektedir. DKAB ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olmadığı düşüncesine pek itibar etmeyenlerin oranı ise sadece % 22’dir. Bu verilerden hareketle DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün DKAB ders kitaplarının içeriğinden pek de memnun olmadıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin DKAB ders kitaplarının içeriğinden rahatsızlık duymaları haklı bazı nedenlerden kaynaklanabileceği gibi öğrencileri derse motive etmekte yaşadıkları sıkıntılara karşı geliştirdikleri bir savunma mekanizmasının ürünü de olabilir.

Tablo 3.12’deki veriler, DKAB ders içeriğinin ders kitaplarındaki sunum biçimini sorun olarak gören DKAB öğretmenlerinin oranının (% 77), DKAB ders içeriğinin soyut nitelikte olmasını sorun olarak görenlerin oranından (% 54)²²⁵ daha yüksek olduğunu göstermektedir. DKAB dersinde öğretime konu edilen içeriğin bir bölümü, din olgusunun mahiyeti gereği soyut konulardan oluşmak durumundadır. Bu tür konulara DKAB derslerinde yer verilmemesi düşünülemez. DKAB öğretmenlerinin de zaten hizmet öncesi eğitimleri sürecinde DKAB derslerinde ne tür konuları öğretime konu edecekleri konusunda yeterince bilgilendirilmiş olmaları gerekir. Bu bakımdan öğretime konu ettikleri içeriğin soyut nitelikte olmasından rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin oranının, DKAB ders kitaplarının niteliğinden rahatsızlık duyduğunu belirtenlerin oranından düşük olması doğal karşılanabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.12’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlere ait ortalamaların her üç boyutta da diğerlerinden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda sadece kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (KB: $F= 3,576$, $p < ,05$) Kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın “Çok nadir” cevabını

²²⁵ Bkz. Tablo 3.11

verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, DKAB ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olmadığı kanaatinin DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı ve verimlilik algılarını olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olabileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin DKAB ders kitaplarının niteliğine ilişkin sahip oldukları olumlu algının mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli ve başarılı hissetmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Tablo 3.12’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin ders kitaplarının niteliğine ilişkin algılarının mesleklerine olan bağlılıkları, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 3.12’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün DKAB ders kitaplarının niteliğine ilişkin kanaatlerinin olumsuz olduğunu ve bu durumun onların mesleki başarı / verimlilik algılarını olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Ders kitaplarının niteliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz kanaatlerin mesleki başarı / verimlilik algılarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek 10 DKAB öğretmenin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede konu ile ilgili dikkat çeken ifadelerden ikisi aşağıda verilmiştir:

“Ders kitabındaki bazı konuları gereksiz ve sıkıcı buluyorum. Bu konuları işlerken öğrencilerin de çok sıkıldıklarını fark ediyorum. Bu da keyfimi kaçırarak önemli hususlardan bir diğeri.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Din dersinde işlediğimiz bazı konular maalesef öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Bazı konuların dini hassasiyetlerden ziyade toplumsal hassasiyetler gözetilerek ders kitaplarına konulduğunu düşünüyorum. Ders kitaplarının öğrenciler açısından çok daha cazip hale getirilmesi mümkün iken toplumsal hassasiyetler nedeniyle buna imkân verilmediğine inanıyorum. Bunun sıkıntısını maalesef DKAB öğretmenleri ve öğrenciler olarak biz yaşıyoruz. Sınıfta öğrencilerin ilgisini çekmeyen bir ders konusunu işlemek

hem benim hem de öğrenciler için büyük bir azaba dönüşüyor. Öğrenciler için çok da önemli olmayan bu tür ders konuları yüzünden önemli konuların işleneceği derslere de öğrencileri motive etmekte zorlanıyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 18 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının DKAB dersi öğretim programları hazırlanırken gözetilen bazı hassasiyetlerin DKAB ders kitaplarında yer alan içeriğin özendirici, sevdirci, teşvik edici tarzda sunumuna engel olduğu kanaatinde olduklarını göstermektedir. Onlara göre bu durum öğrencilerin derse motive olmalarını engellemekte ve dersin sıkıcı geçmesine neden olmaktadır.

DKAB ders kitaplarının niteliği ile ilgili mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında herhangi bir serzenişte bulunup bulunmadıkları da incelenmiştir. Yapılan incelemede onların hiçbirinin meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken DKAB ders kitaplarının niteliğine temas etmedikleri görülmüştür. Ancak onların beşinin, “özellikle hangi konularda düzenlemeler yapılması mesleki çalışmalara yönelik motivasyonunuzu artırır?” sorusuna cevap verirken DKAB ders kitaplarının daha nitelikli hale getirilmesi konusuna değindikleri tespit edilmiştir. Bu durum onların, DKAB ders kitaplarının nitelik sorunu olduğunu kabul ettikleri ancak bu olumsuz durumu telafi etme konusunda fazla sıkıntı yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.10'daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 72) öğrencileri DKAB dersine motive etme konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettiklerini ortaya koymuştu. Ancak bu verilerden hareketle, onların öğrencileri derse motive etme konusunda gerçekten başarılı olup olmadıkları konusunda bir şey söylemenin mümkün olmadığı belirtilmişti. Onların öğrencileri derse motive etme konusunda gerçekten yeterli olup olmadıklarının önemli ölçütlerinden birisi, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarıdır. Zira öğrencileri derse motive etmekte gerçekten yeterli ve başarılı olan DKAB öğretmenlerinin ders işlediği sınıflarda öğrencilerin, DKAB dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları beklenir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgi durumları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin

bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik İlgi Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin çoğunun DKAB dersini önemsiz dersler arasında gördüğünü düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	73	92	88	253
	%	28,85	36,36	34,78	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	6,61	10,00	12,25	9,80
	SS	5,054	6,468	6,505	6,486
	F	17,03			
	p	,00* (1-2, 1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,13	2,84	4,22	3,12
	SS	2,311	2,745	3,027	2,854
	F	12,39			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	7,64	9,31	9,65	8,95
	SS	3,056	3,563	3,883	3,630
	F	7,20			
	p	,001* (1-2, 1-3)			

Tablo 3.13'e bakıldığında, öğrencilerin çoğunun DKAB'ı önemsiz bir ders olarak gördüğü düşüncesine "Çok nadir, Bazen ve Genellikle" cevabını veren DKAB öğretmenlerinin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün DKAB'ı öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirme konusunda başarısız olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin çoğunun DKAB'ı önemsiz bir ders olarak gördüğü düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının sadece % 28 olması oldukça düşündürücüdür. Derinlemesine araştırmalar yapılarak bu durumun nedenleri ortaya konulmalıdır. Çünkü DKAB dersine yönelik "önemsiz ders" algısını kırmayı başaramayan ve bu konudaki başarı ümitleri tükenme noktasına gelen DKAB öğretmenleri mesleki sorumluluklarını aşkla / şevkle yerine getirmekte güçlük yaşayabilirler. Bu durum onların zamanla mesleklerinden soğumalarına yol açabilir.

Tablo 3.13'teki verilere Tablo 3.10'daki verilerle birlikte bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olmasına rağmen öğrencilerin çoğunun DKAB'ı önemsiz bir ders olarak gördükleri kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum onların önemli bir kısmının öğrencilerin DKAB'ı önemsiz bir ders olarak görmelerinin sorumluluğunu üstlenmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ayrıca, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 72) öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin ²²⁶ söz konusu alanda gerçekten yeterli ve başarılı oldukları anlamına gelmeyeceğini göstermesi bakımından da önem arz etmektedir. Zira öğrencileri derse motive etmekte gerçekten başarılı olmaları durumunda onların DKAB dersinin önemini / hayatiliğini öğrencilere kavratma konusunda daha başarılı olmaları gerekirdi.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.13'te belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını veren DKAB öğretmenlerine ait ortalamaların her üç boyutta da diğerlerinden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın her üç boyutta da anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (**DT**: $F=17,03$, $p< ,05$; **D**: $F=12,39$, $p< ,05$; **KB**: $F=7,20$, $p< ,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda her bir grup ile diğer gruplar arasında, duyarsızlaşma boyutunda "Genellikle" cevabını verenlerle "Bazen" ve "Çok nadir" cevabını verenler arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise "Çok nadir" cevabını verenlerle "Bazen" ve "Genellikle" cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür. Duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farkın –diğer gruplardan farklı olarak- her bir grup ile diğer gruplar arasında olması, öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgi durumlarına ilişkin algının mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

²²⁶ Bkz. Tablo 3.10

Tablo 3.13'te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutuna ait puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunması, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin algılarının mesleklerine olan bağlılıklarını etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumsuz algının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama ihtimallerini artıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.13'te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin çoğunun DKAB'ı önemsiz bir ders olarak gördükleri kanaatinde olmalarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasında etkili olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.13'te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumlu algının mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı hissetmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.13'teki veriler, öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgi durumlarına ilişkin algılarının DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını etkileyebileceğine işaret etmektedir. Anlaşılan o ki; öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgileri, dersi ciddiye almaları, derse hazırlıklı gelmeleri ve aktif olarak katılmaları DKAB

öğretmenlerinin kendilerini iyi hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlarken; öğrencilerin dersi önemsemediklerini gösteren tutum ve davranışlar içerisinde girmeleri ise onların bir kısmının mesleklerinden soğumalarına yol açabilmektedir. Öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumsuz algının mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede konu ile ilgili dikkat çeken ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Merkezi sınavlarda Din derisiyle ilgili soruların çok az olmasının öğrencilerin Din dersini önemsiz bir ders olarak görmelerine neden olduğunu düşünüyorum. Bu durum beni doğrudan etkiliyor. Çünkü öğrencileri dersime motive etmekte oldukça zorlanıyorum. Öğrencilerin bu hali moral açıdan beni olumsuz etkiliyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Hocam özellikle 4 ve 5. Sınıflarda çok sıkıntı yaşadım. Çocuklar Din dersinin Resim, Müzik gibi eğlenceli geçmesini istiyorlar. Tahtaya yazdığım açıklamaları defterlerine geçirmeyi ve ders kitabını okumayı reddediyorlar. Ve onların Din dersinden en büyük beklentileri de yüksek not. Hatta 4/C sınıfı öğrencileri yazılıda zor sorular sorduğumu söyleyerek beni okul idaresine topluca şikâyet etmişler. İnanın anlattıklarım ve yazdırdıklarım dışında hiçbir şey sormadım. 4 ve 5. Sınıflarda yaşadığım bu sorunların büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığını düşünüyorum. Sınıf öğretmenleri Din dersinin anlam ve önemini öğrencilere yeterince kavratamayınca bu sorunların yaşanması kaçınılmaz oluyor.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Beni meslek hayatımda en olumsuz etkileyen durumlardan biri, sınıfta beni dinlemek istemeyen öğrencileri görmek. Dersimi ciddiye almayan öğrencileri gördüğümde adeta çıldırıyorum. Bu durum beni mesleğimden yüzde yüz soğutuyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Meslek hayatım süresince kendimi en kötü hissettiğim, derse girmekten hiç keyif almadığım dönem ise 2012-2013 öğretim yılıdır. Çünkü hiç istemediğim halde kadromun bulunduğu okuldan alınıp bir meslek lisesine görevlendirilmişim. ... Sepetlendiğim okuldaki öğrencilerin dersimi hiç ciddiye almamaları da o yıl öğretmenliğe karşı şevkimi kıran bir başka önemli etken oldu.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 18 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Ders kitabındaki bazı konuları gereksiz ve sıkıcı buluyorum. Bu konuları işlerken öğrencilerin de çok sıkıldıklarını fark ediyorum. Bu da keyfimi kaçırان önemli hususlardan bir diğeri.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, kendileriyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün, öğrencileri DKAB dersine motive etmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Onlar, öğrencilerin DKAB derslerine yeterince ilgi göstermedikleri kanaatinde dirler. İşin ilginç tarafı ise, onların bu durumun nedeni olarak kendileri dışındaki faktörlere vurgu yapmalarıdır. Onlara göre öğrenciler merkezi sınavlarda DKAB dersinden az soru çıkması, sınıf öğretmenlerinin DKAB dersinin önemini öğrencilere kavratmakta başarısız olmaları, ders konularından bazılarının öğrencilerin ilgisini çekmemesi gibi nedenlerle DKAB dersini yeterince ciddiye almamaktadırlar. Onların meseleye bu şekilde bakmaları yaşadıkları sorunu doğru anlamlandıramadıklarını göstermektedir. Çünkü öğrencilerin DKAB dersine motive olmalarında ve dersi ciddiye almalarında temel faktör, DKAB öğretmenidir. DKAB öğretmenleri mesleki donanımları sayesinde, diğer faktörlerin din eğitimi süreci üzerindeki olumsuz etkisini bertaraf edebilirler ya da en aza indirebilirler. Dolayısıyla mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, öğrencilerin DKAB dersini yeterince ciddiye almamalarının sorumluluğunu kendileri dışındaki faktörlere yüklemelerinin, problem çözme becerileri açısından olumlu bir duruma işaret etmediği söylenebilir.

Yukarıdaki ifadelerde dikkat çeken bir başka durum, öğrencilerin derse motive edilememesinin neden olduğu huzursuzluktur. Zira onların bir kısmının, derslerinin ne kendileri ne de öğrenciler açısından zevkli geçtiğini, derste kendilerini dinlemek

istemeyen öğrencileri gördüklerinde adeta çıldırma / kendini kaybetme durumuyla karşı karşıya kalabildiklerini belirttikleri görülmektedir. Din eğitimi sürecinde yaşadıklarını belirttikleri bu sıkıntılar onların öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırabilir. Bu durum onların ders esnasında çok daha büyük sıkıntılarla karşı karşıya kalmalarına ve meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarından fazlaca etkilenmelerinin kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmediği söylenebilir. Zira kendi değerlerini, başkalarının kendilerine verdiği değerde; branşlarının değerini, öğrencilerin DKAB dersine verdiği değerde görmeleri onların dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduklarına işaret etmektedir.

Mülakatta dile getirilen yukarıdaki ifadelerin işaret ettiği bir başka husus, ‘öğrenciler tarafından DKAB dersinin önemsenmediği’ düşüncesinin, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının öğrencileri derse motive etme konusunda ümitsizlik hissine kapılmalarına neden olabilmesidir. Onların mesleklerinden soğumalarında, bu hissın de etkisi olabilir.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının eğitim-öğretim sürecine, hazır bilgi kalıplarını öğrencilere anlatma / aktarma ya da ezberletme gibi çarpık bir anlam yüklediklerini göstermesi açısından da oldukça dikkat çekicidir. Onlardan birinin öğrenciler için kullandığı, *“Tahtaya yazdığım açıklamaları defterlerine geçirmeyi ve ders kitabını okumayı reddediyorlar... Hatta 4/C sınıfı öğrencileri yazılıda zor sorular sorduğumu söyleyerek beni okul idaresine topluca şikâyet etmişler. İnanın anlattıklarım ve yazdırdıklarım dışında hiçbir şey sormadım”* gibi ifadeler bu anlayışın bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin çokça yakındıkları, öğrencilerin DKAB dersini yeterince ciddiye almamaları ve derste istenmeyen davranışlarda bulunmaları gibi olumsuz durumlar onların söz konusu çarpık anlayışlarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumları ile ilgili mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakatta dile getirdikleri ifadeler de incelenmiştir. Yapılan incelemede onların –mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden

yüksek DKAB öğretmenlerinin aksine- öğrencilerin DKAB'ı önemsiz dersler arasında gördüklerine dair ciddi bir serzenişte bulunmadıkları görülmüştür. Hatta onların birçoğunun, öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgilerinden memnun olduklarını ve bu durumun kendilerini mesleklerine bağlayan hususlardan biri olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Onların bu anlamda kullandıkları örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“2012-2013 eğitim-öğretim yılı, meslek hayatım boyunca kendimi en zinde hissettiğim dönem oldu. Çünkü bu yıl 8. yılımı çalıştım ve artık öğretmenliği öğrendiğimi düşünüyorum. Bu yıl girdiğim hiçbir sınıfta disiplin problemi yaşamadım. Sevgi ve ilginin çözemeyeceği hiçbir problemin bulunmadığını anladım. Derslerimi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak dolu dolu işleyebildim. Öğrencilerimin çok büyük bir kısmı derslerimi ilgiyle takip ettiler ve derslerime aktif olarak katıldılar. Öğrencilerimin güzel davranışlar kazanmaları için yaptığım faaliyetlerin özellikle bu yıl, büyük ölçüde amacına ulaştığını düşünüyorum. Bu durum tabi ki beni çok mutlu etti ve mesleğime daha fazla bağlanmamı sağladı.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 8 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Din dersi öğretmenliğinin en güzel yönü bütün öğrencilerin dinle ilgili konulara gösterdikleri ilginin oldukça yüksek olmasıdır... Beni mesleğime bağlayan en temel faktör öğrencilerimdir. Derste yaptığımız eğitim faaliyetleri konusunda öğrencilerimden oldukça olumlu dönütler alıyorum. Öğrencilerimden aldığım dönütlere baktığımda, mesleki açıdan oldukça iyi bir noktada olduğumu düşünüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 18 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Şu an derse girmekten oldukça keyif alıyorum. Ders işlerken öğrencilerimin gözlerinin içinin parlamasını görmek, dersimi ilgiyle takip ettiklerinin farkında olmak içimi ferahlatıyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 3 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Öğrencilerim Din dersine karşı çok ilgililer. Onları çok seviyorum... Öğrencilerime olan sevgi ve bağlılığımın artmasıyla birlikte öğretmenlik hayatımın en önemli parçası haline geldi. Şu an mesleğime aşığım. Öğrencilerim olmadan hayatta mutlu

olabileceğimi düşünmüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Öğrencilerin derslerime olan ilgisi okula büyük bir hevesle gelmemi sağlıyor. Onların sorunlarını çözmelerine yardımcı olmak vicdanen rahatlamamı sağlıyor... DKAB dersinde sınavlarda etkisi az olduğu için öğrenciler daha rahat ve doğal davranıyorlar. Ders konularını sınav başarısı için değil, gerçekten yararlı olduğuna inandıkları için öğrenme fırsatı yakalıyorlar. Bu durum öğrencilerimle daha sağlıklı iletişim kurmamı sağlıyor.” (Kadın – DKAB Öğretmenliği Bölümü Mezunu – Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı: 9 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgilerinden oldukça memnun olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olması onların kendilerini önemli / değerli hissetmelerini, mesleki açıdan başarılı görmelerini, vicdanen rahat olmalarını, mesleki çalışmalara daha iyi motive olmalarını ve mesleklerine olan bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır. Anlaşılan o ki bu durum, mesleki tükenmişlik problemine karşı onları koruyucu bir unsur olarak işlev görebilmektedir. Ancak hemen belirtmek gerekir ki; mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenleri gibi, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmı da kendi değerlerini, başkalarının kendilerine verdiği değerde arama eğilimindedirler. Onların bazılarının mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilerin DKAB dersine yönelik yüksek ilgisiyle açıklamaları bu gerçeğe işaret etmektedir. Dış denetim odaklı bir kişilik yapısına işaret eden bu eğilim nedeniyle onların, problemlili öğrencilerin daha yoğun olduğu okullara atanmaları ve yeni okullarında öğrencilerden bekledikleri ilgiyi görmemeleri durumunda mesleki tükenmişlik düzeylerinin yükselmesi şaşırtıcı olmayacaktır.

Yukarıdaki ifadelerde dikkat çeken bir başka nokta, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının öğrencileri derse motive edememelerinin nedeni olarak gördükleri bazı hususların, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük bazı DKAB

öğretmenleri tarafından bir avantaj olarak görülebilmektedir. Örneğin merkezi sınavlarda DKAB dersinden az soru sorulmasını mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek bazı DKAB öğretmenleri öğrencilerin DKAB dersini ciddiye almamalarının nedenlerinden birisi olarak görürken, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmı bunun öğrencilerle daha rahat ve sağlıklı diyaloglar kurabilmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu algı farkı onların mesleki donanım durumları, problem çözme becerileri ve kişilik yapıları ile izah edilebilir.

Tablo 3.13'teki verilere ve mülakatta dile getirilen yukarıdaki ifadelere bir bütün olarak bakıldığında, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarına ilişkin algılarından etkilendiği rahatlıkla söylenebilir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumsuz algının meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına; ümitsizlik, çaresizlik, etkisizlik gibi olumsuz hisleri daha yoğun yaşamalarına ve öğrencilere karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrenciler geçmişte yaşadıkları olumsuz bazı deneyimlerin etkisiyle dinle ilgili konulara karşı ilgisiz bir tutum geliştirmiş olabilirler. Yeterli mesleki donanıma ve sağlıklı bir kişilik yapısına sahip DKAB öğretmenleri yapacakları başarılı çalışmalar sayesinde öğrencilerin dinle ilgili konulara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Zira DKAB dersinde öğretime konu edilen içerik öğrencilerin - öğrenmeseler pek de bir şey kaybetmeyecekleri- türden bilgilerden oluşmamaktadır. İnsanların kişisel ve sosyal hayatlarında yaşadıkları birçok problem, bilmeleri gereken dini ve ahlaki bilgileri yeterli düzeyde öğrenmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin bu gerçeği fark etmelerini sağlayacak doğru adımların DKAB öğretmeni tarafından mutlaka atılması gerekir. DKAB öğretmenleri öğretime konu ettikleri içeriği öğrenmeleri durumunda ne kazanacakları, öğrenmemeleri durumunda ise ne kaybedecekleri konusunda öğrencilerini yeterince aydınlatabilmelidir. Bunu başarabilmeleri durumunda onlar, öğrencileri derse motive edememe problemini büyük ölçüde çözüme kavuşturabileceklerdir.

3.3.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Konusundaki Yeterlik Algıları

Öğrencilerin DKAB dersine motive olmalarını ve bu motivasyonlarını ders sonuna kadar kaybetmemelerini sağlayan önemli unsurlardan biri, DKAB öğretmenin öğretime konu edeceği içeriğin niteliğine, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına ve öğretime ayrılan sürenin miktarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçip etkili bir şekilde uygulayabilmesidir. DKAB öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ve uygulanması sürecinde yapacağı hatalar sınıfta öğrenmeye uygun bir atmosfer oluşmamasına ve ders süresinin etkili bir şekilde kullanılmamasına yol açabilir.

DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusundaki becerileri din eğitimi sürecinde daha az sorun yaşamaları ve kendilerini iyi hissetmeleri açısından da önem arz etmektedir. Zira söz konusu becerileri sayesinde onlar din eğitimi sürecinde karşılaşılabilecekleri birçok sorunu henüz ortaya çıkmadan bertaraf edebilir ve bu durum onların mesleki donanım açısından iyi bir noktada bulduklarını düşünmelerine ve vicdanen rahat olmalarına katkı sağlayabilir. Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma becerisinden yoksun olmaları halinde ise onlar din eğitimi sürecinde daha çok sorunla karşılaşabilir, yetersizlik ve çaresizlik hislerini yoğun bir şekilde yaşayabilirler. Bu durum onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli hissetme durumları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların iki grupta (Çok nadir ve Bazen) yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.14’te gösterilmiştir.

Tablo 3.14. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Konusundaki Yeterlik Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	157	89		246
	%	62,05	35,17		100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,40	12,04		9,80
	SS	6,109	6,204		
	t	-4,469			
	p	,00*			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,62	3,70		3,12
	SS	2,637	2,809		
	t	-3,024			
	p	,003*			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,24	10,33		8,95
	SS	3,386	3,717		
	t	-4,500			
	p	,00*			

Tablo 3.14'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 62) öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendilerini pek de yetersiz hissetmedikleri görülmektedir. Din eğitimi sürecinde stresten uzak olmalarına ve kendilerini rahat hissetmelerine katkı sağlayacak olması yönüyle bu durum onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebilir. Bununla birlikte “soyut konuların ağırlıkta olması nedeniyle DKAB dersini öğrenciler için cazip hale getirmenin oldukça zor olduğu” düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının (% 45),²²⁷ öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusundaki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranından (% 62) oldukça düşük olması ilginç bulunmuştur. Çünkü öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda gerçekten yeterli durumda olan DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri içeriğin soyut nitelikte olmasını, öğrencilere derslerini sevdirmelerinin ve

²²⁷ Bkz. Tablo 3.11

onları derslerine motive etmelerinin önünde ciddi bir engel olarak görmeleri beklenmez. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, DKAB dersini öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği bir ders haline getirmekte sıkıntı yaşamalarına rağmen bu sıkıntının kaynağını kendilerinde değil kendileri dışındaki faktörlerde görebilmektedir.

DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlik durumlarıyla ilgili geçmişte yapılan birçok araştırma, onların derste ağırlıklı olarak anlatım (takrir) ve soru - cevap yöntemlerini kullandıklarını; öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını gerektiren diğer yöntemlere çok az yer verdiklerini ortaya koymuştur.²²⁸ Bu durum, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının Tablo 3.14'te belirtilen anket maddesini, sadece anlatım ve soru – cevap yöntemleri bağlamında cevaplandırmış olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Yani onlar anlatım ve soru-cevap yöntemlerini etkili şekilde kullandıklarını düşündükleri için söz konusu anket maddesine “Çok nadir” cevabını vermiş olabilirler.

Tablo 3.14'teki veriler, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusundaki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranının (% 62), öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranından (% 72)²²⁹ daha düşük olduğunu göstermektedir. DKAB öğretmenleri derse girdikleri birçok sınıfta öğrencileri derse motive etme konusunda güçlüklerle karşılaşsalar bile, derse ilgili, başarıya odaklanmış öğrencilerin çoğunlukta olduğu birkaç sınıfta benzer problemleri yaşamamalarından hareketle öğrencileri derse motive etme konusunda yine de yeterli olduklarını düşünebilirler. Çünkü onlar, söz konusu sorunu belli bazı sınıflarda yaşamalarını, sorunun kendilerinden değil öğrencilerden kaynaklandığının bir göstergesi olarak kabul edebilirler. Ancak öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda yeterli bilgi ve becerisi olmayan DKAB öğretmenlerinin, bu duruma mazeret üretmeleri oldukça zordur. Bu bakımdan öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algısı olumlu olan DKAB

²²⁸ Recep Uçar, “İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri”, Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 2004 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 107-111; Hatice Fakıoğlu Bağcı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri”, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 104; Safınaz Asrı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri”, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Isparta 2005, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 102-125

²²⁹ Bkz. Tablo 3.10

öğretmenlerinin oranının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterlik algısı olumlu olanların oranından yüksek olması normal bir durum olarak karşılanabilir.

Tablo 3.14’te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 35) öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini “Bazen” yetersiz hissettikleri görülmektedir. Bu durum onların din eğitimi sürecinde kendilerini gergin hissetmelerine ve tedirginlik yaşamalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendini “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlerden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın her üç boyutta da anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. (DT: $t(-4,469) = ,00, p<,05$; D: $t(-3,024) = ,003, p<,05$; KB: $t(-4,500) = ,00, p<,05$)

Tablo 3.14’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.14’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmelerinin, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin

duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.14’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmelerinin, mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterlik algılarının olumlu olmasının, mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.14’teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 62) öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğunu ve bu durumun onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyen, mesleki açıdan kendilerini etkili / verimli görmelerini sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterlik algısı pek de olumlu olmayanların da bulunduğu ve bu durumun onların mesleki tükenmişlik hissini her üç boyutta da daha fazla yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede, Tablo 3.14’te belirtilen anket maddesine üçünün “Genellikle”, altısının da “Bazen” cevabını vermiş olmalarına rağmen, meslek hayatlarında kendilerini en çok zorlayan / rahatsız eden durumlardan bahsederken onların hiçbirinin bu konuya değinmedikleri görülmüştür. Bu durum onların, din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntılarda öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanamamalarının önemli bir etkisi olduğuna inanmadıklarına işaret etmektedir.

Bununla birlikte onların birinin, aşağıdaki ifadeleri kullanarak, aldığı hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin yetersizliğinden yakındığını da belirtmek gerekir:

“Okuduğum fakülteden Eğitim Bilimleri ile ilgili almış olduğumuz eğitimin oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum. İlahiyat fakültelerinde Eğitim Bilimleri ile ilgili derslere biraz daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine inanıyorum. İlahiyat Fakültesinden aldığımız öğretmenlik eğitimiyle büyük ölçüde medyanın ve olumsuz sosyal çevrenin etkisi altında bulunan öğrencilere ciddi anlamda bir faydamızın olacağını düşünmüyorum. Bu nedenle derslerde kendimi bazen çaresiz hissediyorum.

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, DKAB öğretmenin meslek hayatında karşılaştığı sıkıntılarda ve özellikle de yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmamasında kendi yetersizliğinin rolünün farkında olduğunu göstermektedir. Ancak anlaşılın o ki bu farkındalık, onu mesleki açıdan kendini geliştirmeye, eksiklerini gidermeye yönelik çalışmalara yönelmesini sağlamamaktadır. Öğrenciler karşısında kendini çaresiz hissettiğini belirtmesi onun, mevcut durumu kabullendiğini göstermektedir.

Tablo 3.13'teki veriler yorumlanırken kullanılan mülakat verileri, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının öğrencilerin DKAB dersine ilgisizliğinden, DKAB dersini yeterince ciddiye almamalarından yakındıklarını ortaya koymuştu. Buna rağmen onların, meslek hayatlarında kendilerini en çok zorlayan durumlardan bahsederken mesleki yeterlik durumlarına temas etmemeleri, din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntıların nedenlerini kendileri dışındaki faktörlerde arama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Sorunun kaynağını dışarıda görmeleri, çözümünü de dışarıdan belediklerine delalet eder. Sorunun çözümünü dışarıdan beklemeleri, sorunlar karşısında kendilerini eli – kolu bağlı / çaresiz hissetmelerine yol açabilir. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğerlerinden yüksek olmasında bu durumun da etkisi olabilir.

Tablo 3.14'teki verilerden, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendini daha yeterli hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları

mesleki tükenmişliğin her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum onların derslere daha özgüvenli olarak girmelerinden, derste kendilerini daha rahat hissetmelerinden, öğrencilerle daha rahat ve sağlıklı ilişkiler kurabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleriyle yapılan mülakatta dile getirilen aşağıdaki ifadeler bu düşüncüyü destekler mahiyettedir:

“Fakülteden mezun olduktan sonra öğretmen olarak atanmak için uzun süre beklemiştim. Bunun da etkisiyle mesleğime heyecan dolu bir şekilde başladım... İlerleyen yıllarda bazı olumsuz şartların etkisiyle kısıtlandım, yapmak istediğim çalışmaların bazılarını yapamadım. Bazı idarecilerin sudan bahanelerle öğretmenlere sorun çıkardıklarına şahit oldum. Sonraki yıllarda ise kendimi mesleki açıdan geliştirdim. Şu anki halimden çok memnunum. Çünkü artık kısıtlanmıyorum. Ders içi ve ders dışı eğitim faaliyetlerini kendime güvenli bir şekilde, hiçbir korku ve endişe duymaksızın yapabiliyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 8 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Selçuk İlahiyat mezunuyum. Gerek görev yaptığım okullarda ve gerekse içinde bulunduğum sosyal çevre ile ilişkilerimde mezun olduğum fakültenin kalitesini hep hissettim. Çünkü oradan edindiğim bilgiler, karşılaştığım sorunları kolayca çözmeme yardımcı oldu ve beni rahatlattı.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 18 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Özellikle son 2-3 yıldır mesleğimden daha çok zevk alıyorum. Çünkü daha tecrübeliyim, kendime daha fazla güveniyorum, sınıfta disiplini kolayca sağlayabiliyorum ve hepsinden daha önemlisi öğrencilerimle daha sağlıklı ilişkiler kurabiliyor ve emeklerimin neticesini onların davranışlarında daha net bir şekilde görebiliyorum. Oysa göreve başladığım ilk yıllarda derse tedirgin giriyordum, kendimi yetersiz hissediyordum, sınıfa hâkim olmakta zorlanıyordum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Daha beş yıllık öğretmen olarak çok fazla ve aşırı uç sorunlarla karşılaşmadım diyebilirim. Ama okulda aldığımız eğitimin kalitesi noktasında baktığımızda iki yönlü

bir değerlendirme yapabilirim. İlk olarak pedagojik olarak mesleğimin gereksinimlerine cevap verecek bir eğitim aldığımıza inanıyorum. Bu da muhatap kitlemiz olan öğrencilere yaklaşımda ve sorunlarda olumlu yansımaktadır. İkinci olarak ise içerik açısından eksikliklerin olduğu kanısındayım. Tabii bunların bir kısmı kendimizi eksik yetiştirdiğimizden kaynaklanabilir. Bu ise diğerinin aksine çok nadir de olsa öğrencilere tatmin edici cevap vermede eksiklik olarak karşımıza çıkıyor." (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 5 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının gerek fakülte yıllarında aldıkları pedagojik formasyon eğitiminin kalitesi ve gerekse mesleklerine başladıktan sonra kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri sayesinde derslere yüksek bir özgüvenle girdiklerini, karşılaştıkları sorunları kolayca çözebildiklerini ve mesleki çalışmalarından zevk aldıklarını göstermektedir. Onların bir kısmı meslek hayatlarının ilk yıllarında kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissetmeleri sebebiyle yaşadıkları sıkıntılardan bahsederek hali hazırdaki durumlarıyla o zamanki durumları arasındaki farka vurgu yapmakta ve iki durum arasındaki farkı mesleki yeterlik durumlarıyla izah etmektedirler.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu yönde etkileyen faktörlerden bahsederken mesleki yeterlik durumlarına temas etmelerine rağmen, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin hiçbirinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyen faktörlerden bahsederken mesleki yeterlik durumlarına temas etmemeleri ilginç bulunmuştur. Anlaşılan o ki onlar, din eğitimi sürecinde bazı ciddi sorunlar yaşadıklarını kabul etmekle birlikte, bu sorunların kendi yetersizliklerinden ziyade başka bazı faktörlerden kaynaklandığına inanmaktadırlar.

3.3.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önleme Konusundaki Yeterlik Algıları

DKAB öğretmenlerinin öğrencilere nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunabilmeleri için sınıfta disiplini sağlama / öğrenme için uygun bir atmosfer oluşturup öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda da yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Çünkü öğrenciler ders esnasında çeşitli nedenlerden dolayı arkadaşlarının dikkatini dağıtabilecek ve öğretmenlerini huzursuz edecek istenmeyen bazı davranışlarda bulunabilmektedirler. Sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip DKAB öğretmenleri oluşturacakları olumlu bir sınıf atmosferi sayesinde öğrencilerin olumsuz davranışlarını büyük ölçüde önleyebilir ve ders saatinin büyük bir kısmını belirledikleri amaçlara uygun etkinliklere ayrabilirler. Sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları halinde ise onların sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmaları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemeleri ve ders süresini verimli kullanabilmeleri güçleşebilir. Bu durum, mesleki açıdan kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmelerine yol açabilecek olması yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli hissettikleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önleme Konusundaki Yeterlik Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	117	107	29	253
	%	46,24	42,29	11,46	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	7,56	10,99	14,48	9,80
	Sıra Ort.	99,05	142,98	180,81	
	χ^2	37,937			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	2,39	3,52	4,58	3,12
	Sıra Ort.	105,49	140,37	164,45	
	χ^2	21,744			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	8,01	9,59	10,34	8,95
	Sıra Ort.	107,68	140,67	154,58	
	χ^2	16,106			
	p	,00* (1-2, 1-3)			

Tablo 3.15'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıya yakın bir kısmının (% 46) öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli görmeleri, onların mesleki tükenmişlik problemlerine karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayabilir. Çünkü söz konusu yeterlik algısının etkisiyle onlar din eğitimi sürecinde kendilerini daha rahat hissedebilir, stres ve kaygı gibi problemleri daha az yaşayabilirler. Ancak onların, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algılarının kaynağının belirsiz olduğunu da belirtmek gerekir. Zira onların bu algıları, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmakta ve sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmada başarılı olmalarından kaynaklanmış olabileceği gibi; öğrencilerin derste sessiz durmalarını ve itaatkâr davranmalarını sağlayabilmelerinden de kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik hislerinin birinci durumdan kaynaklanması halinde DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün mesleki tükenmişlik açısından

ciddi risk oluşturabilecek bir unsur devre dışı bırakmayı başardıkları söylenebilir. Çünkü yapılan araştırmalar, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli bir etkisinin olabileceğini ortaya koymuştur.²³⁰ Söz konusu yeterlik hissinin ikinci durumdan kaynaklanmış olması halinde ise mesleki tükenmişlik açısından avantajlı bir durumdan söz edilemez. Çünkü bu durum, onların sağlıklı bir disiplin anlayışına sahip olmadıklarını gösterir. Sağlıklı bir disiplin anlayışına sahip olmamaları ise onların din eğitimi sürecinde daha fazla yıpranmalarına neden olabilecek birtakım önemli sorunların ortaya çıkmasına yol açabilir.

Tablo 3.15’te, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendini “Bazen” yetersiz hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin % 42 gibi önemli bir orana sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum onların ders esnasında karşılaştıkları disiplin problemlerini çözmekte zorlandıkları, bazen de çaresiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemekte bazen zorlanmaları ya da çaresiz kalmaları onların fiziksel ve ruhsal açıdan daha fazla yıpranmalarına, öğrencilere karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve kendilerini mesleki açıdan verimsiz / başarısız hissetmelerine yol açabilir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendini “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirten az sayıdaki (% 11) DKAB öğretmeni açısından durumun daha vahim sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Tablo 3.10’daki veriler araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının (% 72) öğrencileri derse motive etme konusunda, Tablo 3.14’teki veriler ise onların yine büyük bir bölümünün (% 62) öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya koymuştu. Tablo 3.15’teki verilere bakıldığında ise araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıya yakın bir bölümünün öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme ve öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin bu konuda gerçekten yeterli ve başarılı oldukları anlamına gelmediğini göstermektedir. Zira öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma ve öğrencileri derse motive etme konusunda gerçekten yeterli durumda olan bir DKAB öğretmenin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla sıkça karşılaşması beklenmez. Araştırmaya katılan DKAB

²³⁰ Özdemir, s. 102-129

öğretmenlerinin bir kısmının öğrencileri derse motive etme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusundaki yeterlik algıları olumlu olmasına rağmen sınıfta disiplini sağlama konusunda kendilerini çok da yeterli görmemeleri, öğrencilerin ders esnasında istenmeyen davranışlarda bulunmalarında kendi rollerinin yeterince farkında olmadıklarına işaret etmektedir. Anlaşılan o ki onların bir kısmı, derste öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulunmalarının büyük ölçüde kendileri dışındaki bazı faktörlerden kaynaklandığını ve bu faktörlerin kendileri açısından kontrol edilebilir nitelikte olmadığını düşünebilmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendini “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Sıra ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $\chi^2= 37,937$, $p<,05$; D: $\chi^2= 21,744$, $p<,05$; KB: $\chi^2= 16,106$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın her üç boyutta da “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu belirlenmiştir.

DT (1-2): $U= 4057,500$, $Z= -4,551$, $p= ,00$; DT (1-3): $U= 628,500$, $Z= -5,246$, $p= ,00$;

DT (2-3): $U= 1059,00$, $Z= -2,620$, $p= ,009$

D (1-2): $U= 4501,500$, $Z= -3,676$, $p= ,00$; D (1-3): $U= 938,00$, $Z= -3,785$, $p= ,00$; D (2-3): $U= 1224,00$, $Z= -1,752$, $p= ,080$

KB (1-2): $U= 4618,00$, $Z= -3,402$, $p= ,001$; KB (1-3): $U= 1078,00$, $Z= -3,048$, $p= ,002$;

KB (2-3): $U= 1373,00$, $Z= -,953$, $p= ,341$.

Tablo 3.15’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli görmelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak

olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli görmelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına yardımcı olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.15'te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli görmelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli görmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.15'te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli görmelerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterliklerine ilişkin algılarının olumlu olmasının mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli ve başarılı hissetmelerini sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Bir dersin verimli geçmesinin temel şartlarından birisi, sınıfta öğrenmeye uygun bir atmosfer oluşturmak yani sınıf disiplinini sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algısı daha olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarının daha olumlu olması doğaldır.

Tablo 3.15'teki veriler, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algılarının mesleki tükenmişlik algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilerin istenmeyen davranışlarından ve bu davranışları önleme

konusundaki yeterlik algılarından nasıl etkilendiğine dair mülakat verilerine geçmeden önce, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin disiplin anlayışları hakkında fikir verebilecek aşağıdaki tablodaki verilere bakılması yararlı olacaktır.

Tablo 3.16. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yönetmeliklerde Öğrenciler için Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarının Karşılaştırılması

İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsızlık duyuyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	44	42	167	253
	%	17,39	16,60	66,00	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	6,93	7,76	11,07	9,80
	SS	5,600	6,354	6,394	6,486
	F	10,328			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,45	2,64	3,41	3,12
	SS	2,510	3,153	2,831	2,854
	F	2,737			
	p	,067			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,04	8,83	9,22	8,95
	SS	2,860	3,741	3,759	3,630
	F	1,867			
	p	,157			

Tablo 3.16'ya bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 66) istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından ciddi ölçüde rahatsızlık duydukları görülmektedir. Söz konusu durumdan “Çok nadir” ve “Bazen” rahatsızlık duyduğunu belirtenlerin oranlarının ise birbirine çok yakın ve oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımlar bulunmamasından rahatsızlık duyduklarını belirtmeleri korku, baskı ve ceza esasına

dayanan bir disiplin anlayışını benimsediklerine işaret etmektedir. Nitekim Uçar²³¹ ve Bayrakdar²³² tarafından yapılan araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün pedagojik ilkelere uyumlu bir disiplin anlayışına sahip olmadıkları, sınıfta disiplinin sağlanması için korku ve ceza unsurlarına fazlaca ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur. Çelik tarafından yapılan araştırmada da, sınıfta istenmeyen bir olay olduğunda DKAB öğretmenlerinin çok çabuk sinirlendiğini ifade eden öğrencilerin oranının % 53 olduğu tespit edilmiştir.²³³

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek için ceza verme yetkilerinin artırılması gerektiğini düşünmeleri, sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığına işaret etmektedir. Çünkü pedagojik ilkelere uygun bir sınıf yönetimi anlayışını benimseyen ve din eğitimi sürecinde bu anlayışın gereklerine uygun hareket eden DKAB öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak için caydırıcı cezalara fazlaca ihtiyaç duymaları beklenmez.

Tablo 3.15'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıya yakın bir bölümünün (% 46) öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüklerini ortaya koymuştu. Tablo 3.16'daki veriler ise onların büyük bir bölümünün (% 66) öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımlar bulunmamasını rahatsız edici bir durum olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu durumda akla "DKAB öğretmenlerinin bir kısmının sınıfta disiplini sağlama konusundaki yeterlik algıları olumlu olmasına rağmen öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından niçin bu ölçüde rahatsızlık duydukları" sorusu gelmektedir. Anlaşılan o ki, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmı kendilerinden kaynaklanmadığını düşündükleri bazı nedenlerle sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla fazlaca karşılaşmakta, disiplini sağlamakta zorlanmakta ve bu zorluğun ancak ellerindeki yaptırım güçlerinin artırılması ile üstesinden gelebileceklerine inanmaktadır. Bu durum onların mesleki

²³¹ Recep Uçar, "İlköğretim Okulları II. Kademesindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İli Örneği)", Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 2004 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 67-78

²³² Nazım Bayrakdar, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları", Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 2004 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 39-46

²³³ Zeynep Çelik, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği)", Sakarya Üniversitesi SBE, Sakarya 2010 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 43

yeterlik durumlarının istenilen seviyede olmadığı ve sağlıklı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 17'lik bir bölümünün istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların olmamasından pek de rahatsızlık duymamaları, tehdit ve ceza unsurlarına ihtiyaç duymaksızın sınıfta öğrenme için uygun bir ortam oluşturabildiklerine işaret etmektedir. Bu, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin başarıya ulaşması ve bu süreçte daha az yıpranmaları açısından oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.15'te belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda sadece duygusal tükenme boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. (**DT**: $F= 10,328, p<,05$; **D**: $F= 2,737, p>,05$; **KB**: $F= 1,867, p>,05$) Bu veri, istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından duyulan rahatsızlığın mesleki tükenmişliğin sadece duygusal tükenme boyutu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın "Genellikle" cevabını verenlerle "Çok nadir" ve "Bazen" cevabını verenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.16'da belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının "Çok nadir" ve "Bazen" cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemede ceza unsuruna fazlaca ihtiyaç duymalarının mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olmadığına işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemede ceza unsuruna fazlaca ihtiyaç duymalarının, DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık,

mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran unsurlardan birisi olabileceği söylenebilir.

İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede onların sadece ikisinin söz konusu duruma değindikleri görülmüştür. Onların bu bağlamda kullandıkları ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Sınıfta huzur bozucu davranışlarda bulunan öğrencilere karşı herhangi bir yaptırım uygulayamayışımız okulda işimizi zorlaştırmaktadır. Ödevini yapmayan öğrencilere karşı öğretmenin elinde bir yaptırım gücünün olmaması çok üzücü. Ayrıca sınıfta kalma diye bir şeyin olmaması, devam zorunluluğunun bulunmaması gibi nedenler de öğrencilerde müthiş bir gevşekliğe neden olmaktadır. Yaptırım uygulayamadığımız gibi yaptığımız nasihatlerin de ne öğrenciler ne de veliler üzerinde herhangi bir olumlu etkisi olmamakta. Bütün bunların beni olumsuz etkilediğini söyleyebilirim.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 28 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Sınıfta olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilere karşı daha fazla ve etkili yaptırımların olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler hangi davranışların kendilerine nelere mal olacağını bilmelidir. Bu yaptırımların öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olacağına inanıyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmı tarafından dile getirilen yukarıdaki ifadeler onların, istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsız olduklarını göstermektedir. Onlar öğrencilere karşı kullanacakları yaptırım gücünün çok sınırlı olması nedeniyle sınıfta disiplini sağlamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Çünkü onlara göre bu durum, öğrencilerin kendilerini kontrol etmekte zorlanmalarına,

öğretmenlerin sözlerini yeterince ciddiye almamalarına neden olmaktadır. Onların ellerindeki yaptırım gücünün azlığının sınıfta disiplini sağlamalarını zorlaştırdığını ve öğrenciler gözündeki saygınlıklarına zarar verdiğini düşünmeleri sağlıklı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Zira bir öğretmenin öğrenciler gözünde saygın bir yer edinmesinde temel faktör –öğrencilere karşı kullanabileceği yaptırım gücünün miktarı değil- mesleki donanım durumu ve bunun eğitim-öğretim sürecine yansıma biçimidir. Pedagojik ilkelere uygun bir sınıf yönetimi anlayışını benimsememeleri ve sınıf içindeki davranış ve uygulamalarının da bu anlayışa uygun olmaması durumunda ellerindeki yaptırım gücü ne olursa olsun onların sınıfta öğrenme için uygun bir atmosfer oluşturmaları beklenmez.

Tablo 3.15 ve Tablo 3.16'daki veriler ile mülakatta dile getirilen yukarıdaki ifadeler, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algılarından ve başarı durumlarından etkilenebileceğine işaret etmektedir. Bu konuda daha net bir sonuca ulaşılması için, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.17'de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının beni duygusal açıdan yıprattığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	45	71	137	253
	%	17,78	28,06	54,15	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	5,80	9,56	11,24	9,80
	SS	5,159	6,013	6,579	6,486
	F	13,181			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,00	2,78	3,66	3,12
	SS	2,430	2,677	2,953	2,854
	F	6,725			
	p	,001* (1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	7,75	8,83	9,40	8,95
	SS	3,031	3,672	3,717	3,630
	F	3,642			
	p	,028* (1-3)			

Tablo 3.17'ye bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 54) öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan oldukça olumsuz etkilediği kanaatinde oldukları görülmektedir. Bu durum onların, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda yaşadıkları sıkıntının ne denli büyük olduğunu ortaya koymasından önemlidir. Üstelik onların % 28 gibi önemli bir bölümünün de, -ara sıra da olsa- öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığını düşünebildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendisini duygusal açıdan yıprattığı düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranı ise sadece % 17'dir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığı kanaatinde olmaları onların sınıf yönetimi yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.17'de belirtilen anket

maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. (**DT:** $F= 13,181$; $p< ,05$; **D:** $F= 6,725$; $p< ,05$; **KB:** $F= 3,642$; $p< ,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında; duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farkın -diğer iki gruptan farklı olarak- “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında olması, söz konusu durumun mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu üzerindeki etkisinin diğer iki boyuttan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.17’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.17’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının

öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasında etkili olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.17’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının mesleki başarı / verimlilik algılarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarından etkilenme durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının mesleki açıdan kendilerini etkisiz, verimsiz ve çaresiz hissetmelerine yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.17’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 54) öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıpratmış olduğunu ve bu kanaatin onların mesleki tükenmişlik hissini her üç boyutta da daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen dikkat çekici ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Yumuşak bir mizaca sahibim. Kızarken bile karşımdakini incitmemeye çok özen gösteriyorum. Ancak bu özelliğim nedeniyle sınıfta disiplini sağlama konusunda bazen zorluklarla karşılaşırım. Çok yumuşak huylu birisi olmak yerine biraz daha disiplinli birisi olmayı çok isterdim... Öğrencilerimin olumsuz davranışlarına her şahit oluşumda kendi kendime “acaba mesleğimde çok mu yetersizim” diye düşünüp üzülüyorum.”

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Öğrencilerde gözlemlediğim olumlu davranış değişiklikleri sonucunda çok heyecanlanıyorum, ümitleniyorum, yapmam gereken daha çok şeyler olduğunu düşünüyorum. Ancak öğrencilerin olumsuz davranışlarına şahit olmak da beni bir o kadar üzüyor ve ümitsizliğe sevk ediyor. Şöyle bir örnek vermek isterim: Sınıfta bir

hırsızlık olayı olduğunu duyduğum zaman çok üzüliyorum ve üzüntümü öğrencilerime hissettiriyorum. Bu hırsızlığı başka okullardan, başkaları değil aramızdan birileri yapıyor diye konuşmaya başladığımda tarifi imkânsız acılar çekiyor ve kendimi çok yetersiz hissediyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Çocukluk yıllarında aile içerisinde gerekli terbiyeyi almamış sorunlu öğrencilerin fazla olduğu sınıflarda disiplini sağlamakta zorlandığımı söyleyebilirim. Bu öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek için yaptığım girişimlerden maalesef istediğim neticeyi alamadım. Bahsettiğim öğrencilerin olduğu sınıflara dersim olduğu günlerde okula çok da istekli geldiğimi söyleyemem. Çünkü o günümün kötü geçeceğini, eve üzgün ve bitkin bir şekilde döneceğimi biliyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 8 – Evli – Yüksek lisans mezunu - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmı tarafından dile getirilen yukarıdaki ifadeler onların, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını göstermektedir. Bu durum nedeniyle onların kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissettikleri, ümitsizliğe kapıldıkları ve derin bir vicdan azabı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının özellikle bazı sınıflarda disiplini sağlama konusunda ümitlerini kaybetme noktasına geldiklerini ve kendilerini çaresiz hissettiklerini göstermektedir. Onların çaresizlik hissi yaşamaları, söz konusu sınıflarda disiplini sağlayabilmek için gösterdikleri çabaların sonuçsuz kalmasından kaynaklanmaktadır. Anlaşılan o ki onlar, -en azından bazı sınıflarda- sınıf disiplinini mesleki donanımlarını sınıf ortamına yansıtarak, öğrencilerin ders konusunu sıkılmadan ve kolayca anlayabilmelerine imkân sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurarak sağlamakta zorlanmaktadırlar. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğerlerinden yüksek olmasında, yaşadıkları bu zorluğun etkisi olabilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiş ve meslek hayatlarında kendilerini olumsuz etkileyen faktörlerden bahsederken hiçbirinin ‘öğrencilerin istenmeyen davranışları’ na temas etmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerle ilişkilerinin niteliğine dair onlar tarafından dile getirilen aşağıdaki ifadeler ise, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin ifadelerinden oldukça farklı olması yönüyle dikkat çekicidir:

“Öğrencilerim derslerime karşı oldukça ilgililer ve dersime aktif şekilde katılıyorlar. Öğrencilerle aram gayet iyi. Hiçbir öğrencim bana gelip soru sormaktan, derdini benimle paylaşmaktan çekinmez. Tabi ki bu, benim onlara verdiğim değer ve gösterdiğim sevgi ile alakalı bir durum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı 4 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Özel okulda çalışıyor.)

“Özellikle son 2-3 yıldır mesleğimden daha çok zevk alıyorum. Çünkü daha tecrübeliyim, kendime daha fazla güveniyorum, sınıfta disiplini kolayca sağlayabiliyorum ve hepsinden daha önemlisi öğrencilerimle daha sağlıklı ilişkiler kurabiliyorum ve emeklerimin neticesini onların davranışlarında daha net bir şekilde görebiliyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“...Ancak az da olsa disiplin sorunlarını çözmekte başarısız olduğum, derse girerken moralsiz olduğum, kendimi ders esnasında kötü hissettiğim sınıflar da yok değil. Kendimi kötü hissettiğim onların bu tür davranışlarını önlemek amacıyla yaptığım faaliyetlerin netice vermemesi sebebiyledir. Ancak onlar için kesinlikle umutlarımı yitirmiş değilim.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 3 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bazı öğrencilerin yaptığı olumsuz davranışların asıl sorumlularının başta anne babaları ve biz öğretmenler olmak üzere içinde yetiştikleri toplum olduğuna inanıyorum. Bu nedenle olumsuz davranışlarına şahit olduğum öğrencilere karşı asla suçlayıcı bir tavır takınmam. Onların olumsuz davranışları benim onlara rehberlik yapma konusundaki motivasyonumu arttırır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 23 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerine bir kısmına ait yukarıdaki ifadelerden çıkarılabilecek ilk sonuç, onların öğrencilerle ilişkilerini sevgi ve saygı esasına kurmayı büyük ölçüde başarabildiklerini düşünmeleridir. Anlaşılan o ki onlar, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmaları, onlar tarafından saygı görmeleri, derslerinin öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilmesi gibi nedenlerle kendilerini mesleki açıdan başarılı görmekte, değerli hissetmekte ve mesleklerine olan bağlılıklarını üst seviyede tutabilmektedirler.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmının da öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla zaman zaman karşılaşabildiklerini göstermektedir. Ancak bu tür davranışların onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağları olumsuz etkilemediği anlaşılmaktadır. Onlar öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenleri üzerinde yoğunlaştıklarını ve sorunun çözümü için farklı yollar denediklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda bazen başarısız olsalar da onlar hiçbir zaman ümitlerini kaybetmediklerine, çözüm adına arayışlarını devam ettirdiklerine vurgu yapmaktadırlar. Onların öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve sınıf disiplinini sağlamakta önemli bir güçlük yaşamamaları sebebiyle mesleki çalışmalarını zevkle yerine getirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ders esnasındaki istenmeyen davranışlarının sıklığı, sınıf yönetimindeki başarısızlığın ve dersin öğrenciler tarafından yeterince önemsenmediğinin bir göstergesi olması nedeniyle DKAB öğretmenlerini duygusal açıdan olumsuz etkileyebilir. Nitekim bazı araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik problemi yaşamalarının önemli nedenlerinden birisinin öğrencilerin istenmeyen davranışları olduğunu belirtmektedirler.²³⁴ Girgin tarafından yapılan bir araştırmada, derse girdiği sınıflarda davranış bozukluğu olan öğrenciler bulunduğunu belirten öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda diğer öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.²³⁵ Özdemir tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin bazı istenmeyen davranışları yapma sıklığı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki

²³⁴ Ümmühan **Avcı** ve Süleyman Sadi **Seferoğlu**, “Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Tedbirler”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 9, Yıl 2011, s.16

²³⁵ Girgin, s. 604,605

bulunduğu tespit edilmiştir.²³⁶ Ancak şu da bir gerçektir ki; öğretmenlerin derste öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla sıkça karşılaşmaları esasen onların sınıf yönetimi yeterliklerinin istenilen seviyede olmamaları ile alakalı bir durumdur. Sınıf yönetimi yeterlikleri istenilen seviyede olan öğretmenler oluşturacakları olumlu bir sınıf atmosferi ve sunacakları nitelikli eğitim-öğretim hizmeti ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarını büyük ölçüde önleyebilirler. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla sıkça karşılaşmaları ve bu durumdan olumsuz etkilenmelerinin bir sonuç olduğunu ve bu sonucu ortaya çıkaran nedenlerin başında da onların mesleki donanım eksikliklerinin geldiğini söylemek mümkündür.

3.3.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve DKAB Dersinin Haftalık Ders Saatinin Azlığı Nedeniyle Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumlarına İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ile ilgili şu ana kadar gösterilen tablolardaki veriler onların en azından yarısının öğrencileri derse motive etme,²³⁷ öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma²³⁸ ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme²³⁹ konusunda kendilerinde önemli bir eksiklik görmediklerini ortaya koymaktadır. Onların söz konusu alanlarda gerçekten yeterli olup olmadıklarının önemli göstergelerinden biri, belli hedefleri gözeterek belirledikleri öğrenme etkinliklerini, belirledikleri sıraya uygun şekilde ve belirledikleri süre içerisinde uygulayıp bitirebilmeleridir. Onların din eğitimi sürecinde ders konularını yetiştirme kaygısı yaşama durumlarının, bunu ne ölçüde başardıkları konusunda fikir verebileceği düşünülmüştür. Çünkü öğrencileri derse motive etmekte, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanmakta, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemekte gerçekten yeterli olan DKAB öğretmenlerinin zaman yönetimi konusunda daha başarılı olmaları ve bu nedenle ders konularını yetiştirme kaygısını daha az yaşamaları beklenir.

DKAB dersinin haftalık ders saati sayısı ilkökul ve ortaokullarda 2'şer saat, liselerde ise sadece 1 saattir. Yeterli mesleki donanıma sahip olmamaları halinde DKAB

²³⁶ Özdemir, s. 102-129

²³⁷ Bkz. Tablo 3.10

²³⁸ Bkz. Tablo 3.14

²³⁹ Bkz. Tablo 3.15

öğretmenleri bu kısıtlı sürede, muhtevası oldukça geniş sayılabilecek ders içeriğini uygun yöntem ve teknikler kullanarak öğretime konu etmekte zorlanabilirler. Sürenin kısıtlı olması, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının ders konularını yetiştirme kaygısıyla öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntemleri yerine anlatım yöntemi gibi zaman açısından avantajlı gördükleri yöntemlere yönelmelerine yol açabilir. Bu durum sınıfta olumlu bir atmosferin oluşmaması, öğrencilerin derse güdülenmemeleri ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmemesi gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu olumsuzluklar DKAB öğretmenlerinin bir kısmının duygusal açıdan yıpranmalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine DKAB'nin haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısı yaşama durumları sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.18'de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile DKAB Dersinin Haftalık Ders Saati Sayısının Yetersizliği Nedeniyle Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumlarının Karşılaştırılması

DKAB dersinin haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısı yaşıyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	96	63	94	253
	%	37,94	24,90	37,15	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	8,09	9,79	11,56	9,80
	SS	6,149	5,622	6,938	6,486
	F	7,128			
	p	,001* (1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	2,81	3,36	3,27	3,12
	SS	2,851	2,713	2,949	2,854
	F	,930			
	p	,396			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	8,61	9,14	9,17	8,95
	SS	3,790	3,276	3,700	3,630
	F	,670			
	p	,513			

Tablo 3.18'e bakıldığında, DKAB dersinin haftalık ders saatinin yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısını “Genellikle” yaşadığını belirten DKAB öğretmenlerinin oranlarının % 37, “Bazen” yaşadığını belirtenlerin oranının % 24, “Çok nadir” yaşadığını belirtenlerin oranının ise % 37 civarında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 61) din eğitimi sürecinde yaşadıklarını belirttikleri ders konularını yetiştirme kaygısı onların bir kısmını derste öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklerden uzak durmaya yöneltebilir. Nitekim 2009 yılında yapılan bir araştırma, DKAB öğretmenlerinin yarıya yakın bir bölümünün (% 46) DKAB ders saatinin yetersizliği nedeniyle, ders kitaplarında yer verilen etkinlikleri derste uygulama imkânlarının bulunmadığı kanaatinde olduklarını ortaya koymuştur.²⁴⁰ DKAB öğretmenlerinin ders konuları için ayrılan sürenin azlığından hareketle, öğrencileri derste pasif alıcı konumunda bırakan öğretim yöntem ve tekniklerine ağırlık vermeleri DKAB dersinin verimsiz geçmesine ve öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün DKAB'ın haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısını sıkça yaşamaları, derse ayrılan süreyi verimli / etkili kullanma konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmış olabilir. Özellikle de sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan DKAB öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha sık karşılaşacaklarından derse ayrılan sürenin önemli bir bölümünü disiplini sağlamaya yönelik etkinlikler için harcamak durumunda kalabilir ve bu nedenle ders konularını yetiştirme kaygısını daha fazla yaşayabilirler. Nitekim aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler bu yorumu destekler mahiyettedir.

²⁴⁰ Gökhan Turhan, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi”, Sakarya Üniversitesi SBE, Sakarya 2009 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) s. 65

Tablo 3.19. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Din Eğitimi Sürecinde Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumları

		DKAB dersinin haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısı yaşıyorum.			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	23	14	7	44
	Bazen	21	12	9	42
	Genellikle	52	37	78	167
	Toplam	96	63	94	253

Tablo 3.19'a bakıldığında, DKAB dersinin haftalık ders saatinin yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısını "Genellikle" yaşadığını belirten 94 DKAB öğretmeninden 78'inin (% 83), istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımlar bulunmamasından da yüksek düzeyde rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının din eğitimi sürecinde ders konularını yetiştirme kaygısı yaşamalarında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle ders süresinin önemli bir kısmını disiplini sağlamaya yönelik işler için harcamalarının etkisi olabileceğine işaret etmektedir. Aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler de bu bağlamda değerlendirilebilir.

Tablo 3.20. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Din Eğitimi Sürecinde Ders Konularını Yetiştirme Kaygısı Yaşama Durumları

		DKAB dersinin haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısı yaşıyorum.			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının beni duygusal açıdan yıprattığını düşünüyorum	Çok Nadir	22	14	9	45
	Bazen	31	20	20	71
	Genellikle	43	29	65	237
	Toplam	96	63	94	253

Tablo 3.20'ye bakıldığında, DKAB dersinin haftalık ders saatinin yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısını “Genellikle” yaşadığını belirten 94 DKAB öğretmeninden 65'inin (% 69), öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığı kanaatinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığı kanaatinde olmaları, din eğitimi sürecinde istenmeyen davranışlarla sıkça karşılaştıklarına ve dolayısıyla da sınıfta disiplini sağlamakta zorlandıklarına işaret etmektedir. Tablo 3.20'deki verilere bu açıdan bakılırsa, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının din eğitimi sürecinde ders konularını yetiştirme kaygısı yaşamalarının sınıfta disiplini sağlama konusunda yeterli donanıma sahip olmamalarından ve bu sebeple ders süresini verimli bir şekilde kullanamamalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.18'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 37) DKAB'ın haftalık ders saati sayısının yetersiz olduğu düşüncesine pek itibar etmediklerini göstermektedir. Bu durum onların din eğitimi sürecinde kendilerini daha rahat hissettiklerine işaret etmesi yönüyle mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, DKAB dersinin haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısını “Çok nadir” yaşadığını belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık

düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında sadece duygusal tükenme boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 7,128, p<,05$; D: $F= ,930, P>,05$; KB: $F= ,670, p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın “Çok nadir” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.18’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının, “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde yaşadıkları ders konularını yetiştirme kaygısının mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde ders konularını yetiştirme kaygısını sıkça yaşamalarının bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.18’de belirtilen anket maddesine “farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının din eğitimi sürecinde yaşadıkları ders konularını yetiştirme kaygısının öğrencilere yönelik tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 3.18’de belirtilen anket maddesine “farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması ise, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının din eğitimi sürecinde yaşadıkları ders konularını yetiştirme kaygısının mesleki başarı / verimlilik algılarını pek de olumsuz etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 3.18’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 37), DKAB’ın haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısını sıkça yaşadıklarını ve bu kaygının onların duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına neden olan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. DKAB’ın haftalık ders saati sayısının yetersizliğinden duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki

tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede, Tablo 3.18’de belirtilen anket maddesine onların beşinin “Genellikle” cevabı vermiş olmalarına rağmen, meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken hiçbirinin DKAB’ın haftalık ders saati sayısının yetersizliğine temas etmedikleri görülmüştür. Ancak onların dördünün, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken sıraladıkları maddeler arasında DKAB’ın haftalık ders saati sayısının arttırılmasına da yer verdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle DKAB öğretmenlerinin bir kısmının DKAB’ın haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle yaşadıkları “ders konularını yetiştirme” kaygısının ileri düzeyde olmadığı ya da onların bu durumu öncelikli sorunlar arasında görmedikleri söylenebilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin Tablo 3.18’de belirtilen anket maddesine verdikleri cevaplara da bakılmış ve onların ikisinin “Genellikle”, üçünün “Bazen”, dördünün de “Çok nadir” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. DKAB’ın haftalık ders saati sayısının yetersizliğinden duydukları rahatsızlığa mülakat sırasında temas edip etmedikleri de incelenmiştir. Yapılan incelemede, meslek hayatlarında kendilerini olumsuz etkileyen faktörlerden bahsederken DKAB’ın haftalık ders saati sayısının yetersizliğine değinmedikleri ancak “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken onların yedisinin, DKAB’ın haftalık ders saati sayısının arttırılması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durum onların din eğitimi sürecinde ders konularını yetiştirme kaygısını daha çok yaşadıkları anlamına gelmez; bilakis branşlarına verdikleri ehemmiyetin büyüklüğünü gösterir. Çünkü DKAB’ın haftalık ders saatinin arttırılması onlara, öğrencileri daha yakından tanıma ve öğrencilere daha nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunma imkânı verecektir.

Öğretime konu edilecek içerik için ayrılan sürenin miktarı, hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi için önemlidir. Ancak bundan daha önemlisi, ders içeriği için ayrılan sürenin nasıl değerlendirildiğidir. DKAB öğretmenleri derste zaman yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıktan sonra DKAB’ın haftalık ders saati sayısının arttırılması pek bir anlam ifade etmeyecektir. Tablo 3.13 ve Tablo 3.17’deki

veriler yorumlanırken kullanılan mülakat verileri, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin zaman yönetimi konusunda, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek olanlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum da dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin derste zaman yönetimi konusundaki yeterlik ve başarı durumlarının mesleklerine olan bağlılıkları açısından önem arz ettiği söylenebilir.

3.3.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıfların Kalabalık Olmasından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin derse motive edilmelerinde, istenmeyen davranışlarının önlenmesinde ve ders içeriğinin uygun yöntem ve teknikler kullanılarak öğretime konu edilmesinde etkili olan faktörlerden bir diğeri sınıftaki öğrenci sayısıdır. Öğrenci sayısı fazla olan kalabalık sınıflarda ²⁴¹ öğrencilerin derse güdülenmeleri, öğrencilerin aktif olmasını gerektiren öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması daha zordur ve öğretmenlerin özel bir çaba göstermelerini gerektirir. Nitekim araştırmacılar, sınıf mevcutlarının fazla olmasının DKAB dersi öğretim programının uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedirler.²⁴² 2010 yılında Hatay il merkezinde yapılan bir araştırma, DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 72), sınıfların kalabalık olmasının derste disiplini sağlama konusunda işlerini zorlaştırdığı düşüncesinde olduklarını ortaya koymuştur.²⁴³

Sınıfın kalabalık olmasından kaynaklanan dezavantajlı durumlar, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının stres yaşamalarına yol açabilir. Özellikle de söz konusu dezavantajlı durumların üstesinden gelebilecek bilgi ve beceriye yeterince sahip olmayan DKAB öğretmenleri, kalabalık bir öğrenci grubu karşısında daha fazla tedirginlik yaşayabilirler. Yaşadıkları bu tedirginlik onların meslek hayatlarında daha fazla yıpranmalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine sınıfların kalabalık olması nedeniyle ders esnasında kendilerini gergin hissetme durumları sorulmuştur. Onların mesleki

²⁴¹ Kalabalık sınıf denildiğinde genellikle mevcudu 30'un üzerinde olan sınıflar kastedilir. Bkz. Vehbi Çelik, *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005, s 86

²⁴² Süleyman Karataş ve Necla Tabak, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, Cilt 1, Sayı 3, Yıl 2010, s. 65

²⁴³ Bayraktar, s. 63

tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.21’de gösterilmiştir.

Tablo 3.21. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıfların Kalabalık Olmasından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Sınıfların kalabalık olması sebebiyle kendimi ders esnasında gergin hissediyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	133	70	50	253
	%	52,569	27,667	19,762	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,07	11,35	12,24	9,80
	SS	6,312	6,211	6,089	6,486
	F	11,078			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,54	3,64	3,94	3,12
	SS	2,792	2,734	2,895	2,854
	F	6,218			
	p	,002* (1-2, 1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,27	9,80	9,58	8,95
	SS	3,138	4,066	3,907	3,630
	F	5,165			
	p	,006* (1-2)			

Tablo 3.21’e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 52), sınıfların kalabalık olmasını kendilerini gergin hissetmelerine neden olan faktörlerden birisi olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Onların bir kısmı, ders yaptıkları sınıfların kalabalık olmamasından, bir kısmı da sınıfların kalabalık olmasının neden olabileceği olumsuzlukların üstesinden gelebilmelerinden hareketle Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını vermiş olabilirler. Her ne sebeple olursa olsun onların öğrenciler karşısında kendilerini rahat hissetmeleri, mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.21’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 27), sınıfların kalabalık olması nedeniyle kendilerini “Bazen” gergin hissettiklerini göstermektedir. Bu durum onların sınıf mevcudu fazla olan bazı sınıflarda

öğrencileri derse motive etmekte ve disiplini sağlamakta zorlanabildiklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümünün (% 19) “Genellikle” cevabını verdikleri görülmektedir. Bu durum, onların öğrencileri derse motive etmekte ve sınıfta disiplini sağlamakta ciddi zorluklarla karşılaştıklarına işaret etmektedir. Nitekim aşağıda verilen çapraz tablodaki veriler bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Tablo 3.22. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Kendilerini Ders Esnasında Gergin Hissetme Durumları

		Sınıfların kalabalık olması sebebiyle kendimi ders esnasında gergin hissediyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	36	5	3	44
	Bazen	26	12	4	42
	Genellikle	71	53	43	167
	Toplam	133	70	50	253

Tablo 3.22’ye bakıldığında, sınıfların kalabalık olması nedeniyle kendilerini ders esnasında gergin hissettiklerini “Genellikle” düşündüğünü belirten 50 DKAB öğretmeninden 43’ünün (% 86), “Bazen” düşündüğünü belirten 70 DKAB öğretmeninden 53’ünün (% 75), istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından yüksek düzeyde rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması nedeniyle kendilerini ders esnasında gergin hissetmelerinin disiplin anlayışları ve buna bağlı olarak ders esnasında karşılaştıkları disiplin sorunları ile alakalı bir durum olabileceğini göstermektedir. Zira daha önce de belirtildiği üzere pedagojik ilkelerle uyumlu bir disiplin anlayışına sahip olan ve din eğitimi sürecinde bu anlayışın gereklerini yerine getiren DKAB öğretmenlerinin derste

öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla fazlaca karşılaşmaları ve bunları önlemek için caydırıcı yaptırımlara fazlaca ihtiyaç duymaları beklenmez.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 11,078$, $p<,05$; D: $F= 6,218$, $P<,05$; KB: $F= 5,165$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin ders esnasında / öğrenciler huzurunda kendilerini rahat hissetmelerinin mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin ders esnasında / öğrenciler huzurunda kendilerini rahat hissetmelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin ders esnasında / öğrenciler huzurunda kendilerini rahat hissetmelerinin öğrencilere yönelik ilgileri / duyarlıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa,

DKAB öğretmenlerinin ders esnasında / öğrenciler huzurunda kendilerini rahat hissetmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin ders esnasında / öğrenciler huzurunda kendilerini rahat hissetmelerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Ancak söz konusu anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü sınıfların kalabalık olması nedeniyle ders esnasında kendini “Genellikle” gergin hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarının “Bazen” gergin hissettiğini belirtenlerden daha olumsuz olacağı tahmin edilmişti. Öyle anlaşılıyor ki, DKAB öğretmenlerinin bir kısmı sınıfların kalabalık olması nedeniyle kendilerini sıkça gergin hissetseler de bu gerginlik onların mesleki başarı / verimlilik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Tablo 3.21’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 52) sınıfların kalabalık olmasının ders esnasında kendilerini gergin hissetmelerine yol açmadığı kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına; öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerinde katkı sağlayan faktörlerden biri olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında sınıfların kalabalık olması nedeniyle ders esnasında kendini gergin hissedenlerin de bulunduğu ve bu durumun onların özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açabilecek faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine verdikleri cevaplar incelenmiş ve onların beşinin “Genellikle”, üçünün “Çok nadir”, ikisinin de “Bazen” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Mülakat sırasında onların, sınıfların kalabalık olmasından duydukları rahatsızlığa temas edip etmediklerine de bakılmış ve meslek hayatlarında

kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken hiçbirinin sınıfların kalabalık olmasından duydukları rahatsızlığa değinmedikleri görülmüştür. Ancak onların beşinin, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken sıraladıkları maddeler arasında sınıf mevcutlarının azaltılmasına da yer verdikleri görülmüştür. Elde edilen bu verilerden hareketle, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının sınıfların kalabalık olmasının neden olabileceği olumsuzlukların üstesinden gelmekte zorlandıkları ancak bu durumu öncelikli sorunlardan birisi olarak görmedikleri söylenebilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin Tablo 3.21’de belirtilen anket maddesine verdikleri cevaplara da bakılmış ve onların altısının “Çok nadir”, ikisinin “Bazen”, birinin de “Genellikle” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Onların, mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiş ve meslek hayatlarında kendilerini en çok olumsuz etkileyen faktörlerden bahsederken onların hiçbirinin kalabalık sınıflarda ders işlemeleri konusuna temas etmedikleri görülmüştür. Bununla birlikte onların üçünün, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken sınıf mevcutlarının azaltılması konusuna da yer verdikleri dikkat çekmiştir. Bu durum, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olmasını önemli / öncelikli bir sorun olarak görmedikleri ancak onların bir kısmının sınıf mevcutlarının azaltılmasının öğrencilere daha nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunabilmelerine katkı sağlayacağı kanaatinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3.3.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Yürüttükleri Din Eğitimi Faaliyetlerinin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Algıları

Her öğretmen gibi DKAB öğretmenleri de okulda öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarına, fitratlarında yerleşik bulunan kabiliyetlerin ortaya çıkarılıp gelişmesine, hayatlarının anlam ve değerini öğrenmelerine yardımcı olmak için bulunmaktadır. DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri özümsemiş nitelikli bireyler haline gelmelerine katkı sağladıklarına inanmaları, vicdanen kendilerini rahat / huzurlu hissetmeleri açısından oldukça

önemlidir. Bu inanç onların mesleklerine olan bağlılıklarının, meslek icabı karşılaştıkları zorluklara karşı dirençlerinin artmasında da önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilerin dini ve ahlaki açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkı sağlamak için gösterdikleri çabaların amacına ulaşmadığına kanaat getirmeleri durumunda ise onlar kendilerini yetersiz, etkisiz, verimsiz hissedebilir, vicdanen huzursuz olabilir ve mesleklerinden soğuyabilirler.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine dair düşünceleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.23'te gösterilmiştir.

Tablo 3.23. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yürüttükleri Din Eğitimi faaliyetlerinin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Yürüttüğüm din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediğimi düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	48	145	60	253
	%	18,97	57,31	23,71	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	6,54	9,78	12,46	9,80
	SS	5,250	6,228	6,867	6,486
	F	12,109			
	p	,00* (1-2, 1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	1,68	3,12	4,26	3,12
	SS	1,88	2,76	3,21	2,85
	F	11,821			
	p	,00* (1-2, 1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	7,89	8,64	10,55	8,95
	SS	2,86	3,30	4,39	3,63
	F	8,899			
	p	,00* (1-3, 2-3)			

Tablo 3.23'e bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 23) yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremedikleri kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum DKAB öğretmenlerinin neredeyse dörtte birinin, öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmaları için gösterdikleri çabaların amacına ulaşma durumu konusunda oldukça kötümser bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Emeklerinin boşa gittiğini düşünmeleri onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 3.23'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 57), yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin öğrenci davranışları üzerindeki olumlu etkilerini göremediklerini "Bazen" düşündükleri görülmektedir. Söz konusu anket maddesine "Bazen" cevabını vermiş olmaları onların yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin öğrencilerin geneli üzerinde olmasa da en azından bir kısmı üzerinde olumlu neticeler verdiği kanaatinde olduklarına işaret etmektedir.

Tablo 3.23'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin sadece % 18'lik bir bölümünün, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusunda iyimser bir yaklaşıma sahip oldukları dikkat çekmektedir. Yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin algılarının olumlu olması kendilerini mesleki açıdan etkili, verimli, başarılı hissetmelerine ve vicdanen rahat olmalarına katkı sağlayabilecek olması yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebilir.

Tablo 3.23'teki veriler, mesleki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki açıdan gerçekten yeterli ve başarılı oldukları anlamına gelmediğini gösteren bir başka veri olarak kabul edilebilir. Zira öğrencileri derse motive etme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini oldukça yeterli gören DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusunda aynı iyimser yaklaşımı göstermedikleri görülmektedir. Söz konusu alanlarda gerçekten yeterli olmaları durumunda onların, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmaması gibi bir problemle sıkça karşılaşmaları beklenmezdi. Bu durumda, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki donanım açısından önemli eksikleri olmasına rağmen bunun farkında olmadıkları söylenebilir. Bu konuda

bir diğ er ihtimal ise onların, yürüttükleri din eğ itimi faaliyetlerinin başarıya ulaş mamasının kendi eksiklerinden değil kendileri dış ındaki faktörlerden kaynaklandığını düşünmeleridir.²⁴⁴ DKAB öğ retmenlerinin bir kısmının mesleki donanım eksiklerinin farkında olmamaları ya da yürüttükleri eğ itim-öğ retim faaliyetlerinin amacına ulaş mamasının sebeplerini kendileri dış ındaki faktörlerde aramaları meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları doğ ru tanımlamalarının ve bu sorunlara etkili çözümler üretmelerinin önünde ciddi bir engel teşkil edebilir. Bu durum onların meslek hayatlarında daha çok yıpranmalarına ve meslekleriyle aralarındaki duygusal bağ ların her geçen gün daha da zayıflamasına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğ retmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğ inin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.23'te belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını veren DKAB öğ retmenlerinin ortalamalarının her üç boyutta da diğ erlerinden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (**DT**: $F=12,109$, $p<,05$); **D**: $F= 11,821$, $p<,05$); **KB**: $F= 8,899$, $P<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaş ma boyutlarında her bir grup ile diğ er gruplar arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise "Genellikle" cevabını verenler ile "Çok nadir" ve "Bazen" cevabını verenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.23'te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğ retmenlerinin duygusal tükenme boyutuna ait puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunması, DKAB öğ retmenlerinin yürüttükleri din eğ itimi faaliyetlerinin amacına ulaş ma durumuna ilişkin algılarının mesleklerine olan bağlılıklarını etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğ inin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğ retmenlerinin yürüttükleri din eğ itimi faaliyetlerinin amacına ulaş ma durumu konusunda sahip oldukları olumlu algının din eğ itimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalış malara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağ layan faktörlerden birisi olabileceğ i söylenebilir.

²⁴⁴ Nitekim aşağıda gösterilen Tablo 3.24'teki veriler, bu düşünceyi destekler mahiyettedir.

Tablo 3.23'te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunması, DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin algılarının, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusunda sahip oldukları olumlu algının öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.23'te belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının "Bazen" ve "Çok nadir" cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin algılarının, mesleki başarı / verimlilik algılarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusunda sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin mesleki açıdan etkisizlik, verimsizlik ve çaresizlik hislerini daha fazla yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusundaki algılarının olumsuz olmasının mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek ve diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede ilk olarak, -mesleki tükenmişlik düzeyi yüksek ya da düşük- mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının "öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamak" hedefiyle mesleklerine başladıklarını belirttikleri dikkat çekmiştir. Onların bu anlamda kullandıkları örnek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Mesleğime çok severek başladım. Amacım öğrencilerde dini bilgilere karşı merak uyandırmak ve onların İslamiyet'i en güzel ve doğru şekilde yaşamalarına katkıda"

bulunmaktı.” (Kadın-İlahiyat Fakültesi Mezunu- Hizmet yılı:7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğime büyük ümitlerle heyecan dolu bir şekilde ve severek başladım. En büyük hedefim öğrencilerimle sağlıklı diyaloglar kurabilmek, kendimi ve dersimi sevdiren onların dini konularla ilgili vereceğim bilgileri kolayca benimsemelerini sağlamaktır. Öğrencilerin daha dindar ve ahlaklı olmalarına ancak bu şekilde katkı sağlayabileceğimi düşünüyordum.” (Erkek- İlahiyat Fakültesi Mezunu -Hizmet yılı 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“DKAB öğretmenliği sevdiğim bir meslekti. Bu nedenle mesleğime çok heyecanlı ve istekli başladım. Öğrencilerimle iyi ilişkiler kurup onlara faydalı olmak temel hedefimdi. Mesleğimin Allah'ın rızasını kazandırma noktasında taşıdığı değer beni mesleğime bağlayan temel faktördü. Zamanımın çok büyük bir kısmını mesleğimle ilgili çalışmalara ayıracağımı, boş derslerimde, teneffüslerde öğrencilerimle birebir ilgileneneğimi, sık sık veli ziyaretleri yaparak öğrencilerin gelişmesinde velilerin de katkısını alacağımı düşünüyordum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğime çok büyük bir inanç ve tebliğ arzusuyla başladım. Mesleğimiz peygamber mesleği olduğu için ibadet ediyormuşçasına çalışıyordum. İnançlarım gereği emr-i bil maruf nehy-i anil münker vazifesini yapma sorumluluğum olduğunu düşünüyordum. Öncelikli hedefim İslam dininin değerlerini özümde yaşamak ve bu değerleri minik dimağlara aktarmaktır. İslam dininin güzelliklerini sadece öğrencilerime değil sosyal çevremde bulunan diğer insanlara da anlatmak ve göstermek arzusunda idim.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli - Liselerde görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler DKAB öğretmenlerini mesleki tükenmişliğe götüren sürecin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Çünkü mesleki tükenmişlik probleminin ortaya çıkmasında etkili olan temel faktörlerden biri, bireyin mesleğiyle ilgili

hedeflerine ulaşamaması, beklentilerinin karşılanmaması durumudur.²⁴⁵ Bu bakımdan DKAB öğretmenlerinin mesleklerine hangi hedef ve beklentilerle başladıklarını bilmek mesleki tükenmişlik sürecinin aydınlatılmasına önemli bir katkı sunabilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmına ait aşağıdaki ifadeler onların öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunma hedefini gerçekleştirme konusunda pek de başarılı olmadıkları kanaatinde olduklarını göstermektedir:

“Öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler görmek beni mutlu ediyor. Ancak 100 kişiden sadece 1 kişiyi değiştirebiliyor olmak da canımı çok sıkıyor. Bazen boşuna çalıştığımı, emeklerimin boşa gittiğini düşünüyorum. Öğrencilere yıl boyunca iyi insan olmanın anlamını ve yollarını öğretmeye çalışıyoruz. Ancak verdiğimiz onca emek sonunda iyi insan olmayı başarabilmiş çok az öğrenci olduğunu, birçok öğrencinin hedefinin olmadığını, boş şeylerle zamanlarını harcadıklarını ve arkadaşlarıyla sürekli çatışma halinde olduklarını müşahede ediyoruz. Yaptığım işin ciddiye alınacak ölçüde olumlu neticeler vermeyeceğini bile bile surf sorumluluktan kurtulup vicdanen rahatlamak için mesleki çalışmalarımı özenle yerine getirmeye çalışıyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu- Hizmet yılı: 5 – Bekâr - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“İlk yıllardaki ihlâsımı ve motivasyonumu zamanla kaybettim. İç dünyamda bir tatminsizlik hissi oluşmaya başladı. Çevremizdeki insanlar ve özellikle de öğrenciler üzerindeki etkimizin yok denecek kadar az olduğunun farkına vardım. Sorumlu olduğum vazifemi hakkıyla yerine getiremediğim düşüncesi, vicdanımda derin bir acı hissetmeme neden oldu.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli - Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“...Öğrencilerimin olumsuz davranışlarına her şahit oluşumda kendi kendime “acaba mesleğimde çok mu yetersizim” diye düşünüp üzülüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

²⁴⁵ Schaufeli, “Burnout”, p. 24; Hülya Gümüş, “Farklı mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması”, Atatürk Üniversitesi SBE, Yıl 2006 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s.61

“Başarılı bir din dersi öğretmeni olup öğrencilerin ahlaklı bireyler haline gelmelerine katkı sağlamayı umarken özellikle 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin ilgisizlikleri, amaçsızlıkları ve sorumsuzlukları kendimi çok kötü ve çaresiz hissetmeme neden oldu.”

(Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 8 – Evli – Yüksek lisans mezunu - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediklerini düşünmeleri sebebiyle;

- Emeklerinin boşa gittiğini, kendilerini boşuna yorduklarını düşündükleri,
- Vicdanen rahatsızlık duydukları,
- Kendilerini kötü, yetersiz, çaresiz hissedip üzüldükleri anlaşılmaktadır.

Onların kendilerini boşuna yordukları kanaatinde olmaları, mesleklerine ve öğrencilerine ilişkin algılarını olumsuz etkileyebilir. Söz konusu kanaat ayrıca onların din eğitimi faaliyetlerini heyecan ve coşku içerisinde yerine getirmelerinin ve mesleki çalışmalarının başarıya ulaşmasının önünde önemli bir engel teşkil edebilir. Zira araştırmacılar, bireylerin istedikleri neticeyi alacaklarına inanmadıkları sürece bir konuda girişimde bulunmalarının ve karşılaştıkları güçlükler karşısında ısrarcı davranmalarının oldukça zor olduğunu belirtmektedirler.²⁴⁶

Yaptığı işte başarı göstermek, başarı duygusunu sıkça tatmak bireyin özgüveninin artmasına ve kendini önemli / değerli hissetmesine katkı sağlayabilir. Yaptığı işlerden bir türlü istediği neticeyi alamaması ise onun özgüven eksikliği yaşamasına ve kendini önemsiz / değersiz hissetmesine yol açabilir. Nitekim öz yeterlik konusundaki araştırmaları ile tanınan Bandura'ya göre bireyin kendi deneyimleri, öz yeterlik algısının oluşumuna etki eden faktörlerin başında gelmektedir.²⁴⁷ Dolayısıyla yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediklerini sıkça düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğerlerinden yüksek olmasında kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissetmelerinin rolü olabilir. Araştırmacılar, başarılı olacaklarına dair inançlarının zayıf olması, kendilerini sürekli tehdit altında hissetmeleri, yersiz kaygılar

²⁴⁶ S. Serap **Kurbanoğlu**, “Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi”, *Bilgi Dünyası Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 2004, s. 138

²⁴⁷ Senemoğlu, s. 236

yaşamaları, kendilerini zorlayan koşullara uyum sağlamakta zorlanmaları gibi nedenlerle öz yeterlik algı düzeyi düşük olan çalışanların diğerlerinden daha fazla mesleki tükenmişlik yaşayabileceklerini belirtmektedirler.²⁴⁸ Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek bazı DKAB öğretmenlerince dile getirilen “...kendimi çok kötü ve çaresiz hissetmeme neden oldu”, “...acaba mesleğimde çok mu yetersizim” diye düşünüp üzülüyorum” gibi ifadeler bu bağlamda değerlendirilebilir.

DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmamasından çok olumsuz etkilenip mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalmaları, mesleklerine yükledikleri anlam ve değer in büyüklüğünden de kaynaklanmış olabilir. Nitekim mülakat sırasında onlardan bazıları, yaptıkları iş in bir peygamber mesleği ve görevlerinin de “emr-i bi’l maruf nehy-i ani’l münker” olduğunu belirtmişlerdir. Çok değer atfettikleri mesleklerinde arzu ettikleri başarıyı gösteremediklerini düşünmeleri, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının hayal kırıklığı ve suçluluk hissi yaşamalarına sebebiyet vermiş olabilir. Psikolojik açıdan oldukça rahatsız edici olan bu durum, onların mesleki tükenmişlik algılarını etkilemiş olabilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusundaki ifadelerinin, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin ifadelerinden oldukça farklı olduğu görülmüştür. Onlara ait aşağıdaki ifadeler bu durumu açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Şu an derse girmekten oldukça keyif alıyorum... Sınıfta yaptığımız eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sınıf dışındaki davranışları üzerindeki yansımalarını görmek de benim için ayrı bir huzur ve sevinç kaynağı.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 3 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Birlikte çalıştığımız öğretmen arkadaşlarımdan duyduğum “Sen bizim kafamızdaki bütün olumsuz DKAB öğretmeni imajını yıktın” ifadeleri de mesleğime olan bağlılığımın artmasını sağladı. Ancak şunu net bir şekilde söyleyebilirim ki; mesleğime olan sevgi ve bağlılığımı arttıran en temel faktörlerden birisi, derste yaptığım eğitim etkinliklerinin olumlu yansımalarını öğrenci davranışlarında görmektir. Öğrencilerin derslerime olan ilgisi okula büyük bir hevesle gelmemi sağlıyor. Onların sorunlarını çözmelerine yardımcı olmak beni vicdanen rahatlatıyor.” (Kadın – DKAB

²⁴⁸ Sürgevil, s.32,33

Öğretmenliği Bölümü Mezunu – Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı: 9 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğe başlarken kendime koyduğum hedeflere büyük ölçüde ulaştığımı düşünüyorum. Öğrencilerimle, onların aileleriyle, meslektaşlarım ve okul idarecileriyle hep iyi ilişkiler içerisinde oldum. Eski öğrencilerimin birçoğuyla irtibatımı halen devam ettiriyorum. Öğrencilerim kendilerine gösterdiğim ilginin, verdiğim emeğin karşılığını bana güzel ahlak ve davranışlarıyla fazlasıyla verdiler. 23 yıl geçmesine karşın mesleğimi hala aşk ve şevkle yerine getirebiliyorsam bunda öğrencilerimde gördüğüm olumlu davranış değişikliklerinin katkısı oldukça fazladır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 23 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Öğrencilerimin DKAB dersinde öğrendiklerini davranış haline dönüştürdüklerini görmek beni mesleğime daha çok bağladı. DKAB dersinde yaptığım eğitim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve onlar üzerinde pek de bir etkisi olmadığını düşünseydim kendimi çok kötü hissederdim. Çünkü bu durumun benim kendi yetersizliğimden kaynaklandığını düşünürdüm. Ama çok şükür ki ben bir öğretmen olarak çok yeterli ve başarılı olduğumu düşünüyorum. Bu düşüncemin dayanağı öğrencilerin dersime olan yüksek ilgisi ve işlediğimiz derslerin öğrenci davranışları üzerindeki olumlu yansımalarıdır. (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı 4 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Özel okulda çalışıyor.)

“Benim için Din dersi öğretmenliğinin en güzel yönü, öğrencilerimin adeta “Güzin abla”sı gibi her sorunlarının çözümüne yardımcı olabilmemdir. Öğrencilerime rehberlik yaparak onların olumsuz davranışlarını düzeltmenin, arkadaşlarıyla aralarındaki sorunları çözüp onları barıştırmının, dinimizi, Allah’ımızı, peygamberimizi sevdirmenin içinde hâsıl ettiği huzur asla tarif edilemez.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı:10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Dersine girdiğim öğrenciler hakkında diğer öğretmenlerden aldığım olumlu söylemler beni mutlu etmektedir. Ayrıca öğrencilerin benim dersimde öğrendikleri yeni bilgiler sebebiyle günlük hayatlarında daha önce yapmadıkları birçok güzel davranışı artık yapar hale gelmeleri de mesleğime olan bağlılığımı hep olumlu yönde etkilemiştir.

Örneğin bir velinin bana, 4. sınıftaki öğrencisinin evine her giriş ve çıkışta, hatta her gördüğünde selam vermeye başladığını anlatması ve bundan dolayı bana teşekkür etmesi bende olumlu etkiler bırakmıştır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 5 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“2012-2013 eğitim-öğretim yılı, meslek hayatım boyunca kendimi en zinde hissettiğim dönem oldu. Çünkü bu yıl 8. yılımı çalıştım ve artık öğretmenliği öğrendiğimi düşünüyorum... Derslerimi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak dolu dolu işleyebildim. Öğrencilerimin çok büyük bir kısmı derslerimi ilgiyle takip ettiler ve derslerime aktif olarak katıldılar. Öğrencilerimin güzel davranışlar kazanmaları için yaptığım faaliyetlerin özellikle bu yıl, büyük ölçüde amacına ulaştığını düşünüyorum. Bu durum tabii ki beni çok mutlu etti ve mesleğime daha fazla bağlanmamı sağladı.”

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 8 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin yukarıdaki ifadelerinden onları mesleklerine bağlayan en temel faktörlerden birinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında görebilmeleri olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Onlara göre bu durum kendilerini oldukça olumlu etkilemekte, yaptıkları işten zevk almalarını, sorumluluklarını aşkla / şevkle yerine getirmelerini, kendilerini huzurlu ve zinde hissetmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerdeki olumlu davranış değişikliklerini bizzat görmeleri yanında velilerden ve öğretmenlerden bu konu ile ilgili alacakları olumlu tepkiler de onların mesleklerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler üzerindeki etkilerinin fazla olmasını onlardan bazıları, bilgi ve tecrübelerindeki artışa paralel olarak öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine, derslerini farklı yöntem ve teknikleri kullanarak işlemelerine bağlamışlardır.

Tablo 3.23'teki verilerden ve mülakatta dile getirilen yukarıdaki ifadelerden hareketle, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin algılarından önemli ölçüde etkilendiği rahatlıkla söylenebilir. Söz konusu duruma ilişkin olumsuz algı, DKAB öğretmenlerinin başarı duygusunu yeterince tadamamalarına, yetersizlik, verimsizlik, önemsizlik, değersizlik, çaresizlik gibi olumsuz duyguları daha yoğun yaşamalarına ve meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına neden olabilmektedir.

Yürüttükleri eğitim faaliyetleri ile öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine önemli katkılar sağladıklarını, öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarında önemli bir fonksiyon icra ettiklerini düşünmeleri ise DKAB öğretmenlerinin vicdanen rahat olmalarına, kendilerini daha zinde hissetmelerine, stres problemine karşı daha iyi korumalarına önemli katkılar sunabilmektedir.

Yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmadığı kanaatini taşıyan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının mesleki donanım durumlarından etkilenebileceğine işaret etmektedir. Çünkü yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip DKAB öğretmenlerinin, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusunda kötümser bir yaklaşım içerisinde olmaları beklenmez.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusundaki kanaatlerinin çok da olumlu olmamasına karşın mesleki yeterlik algılarının olumlu olması, din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntıların kendi yetersizliklerinden kaynaklandığına inanmadıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim aşağıda gösterilen Tablo 3.24'teki veriler de bu çıkarımı destekler mahiyettedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.24'te gösterilmiştir.

Tablo 3.24. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yürüttükleri Din eğitimi faaliyetlerinin Olumsuz Çevre Faktöründen Etkilenme Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen bazı çevresel faktörlerin, yaptığım din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	37	41	175	253
	%	14,62	16,20	69,16	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,00	7,20	11,26	9,80
	SS	5,895	5,487	6,585	6,486
	F	11,368			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,10	1,83	3,87	3,12
	SS	2,397	2,332	2,893	2,854
	F	15,759			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,90	7,68	9,50	8,95
	SS	4,096	3,460	3,491	3,630
	F	6,132			
	p	,003* (2-3)			

Tablo 3.24'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69) öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen bazı çevresel faktörlerin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olduklarını göstermektedir. Olumsuz çevre faktörünün, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığını “Bazen” düşünenlerin oranı % 16, “Çok nadir” düşünenlerin oranı ise sadece % 14'tür. Bu sonuç, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmamasının nedeni olarak olumsuz çevre faktörünü ön plana çıkardıklarını ortaya koymaktadır.

Çevre faktörünün, yürüttükleri din eğitimi faaliyetleri üzerindeki olumsuz etkisini bertaraf etme ya da en aza indirme konusunda kendisini başarılı gören DKAB öğretmenlerinin oranının çok düşük olması, ortada ciddi bir problem olduğunu göstermektedir. Zira olumsuz çevre faktörü karşısında DKAB öğretmenlerinin bir

kısının kendilerini etkisiz eleman olarak görmeleri mesleki donanım durumları açısından olumlu bir duruma işaret etmemektedir. Çünkü yeterli mesleki donanıma sahip DKAB öğretmenleri din eğitimi faaliyetlerini planlama ve uygulama sürecinde çevre faktörünü de hesaba katarak oluşabilecek risklere karşı önlemlerini önceden alabilirler. Onlar bir dezavantaj gibi görülen olumsuz çevre faktörünü öğrencilere sunacakları nitelikli bir din eğitimi hizmeti sayesinde bir avantaja bile dönüştürebilirler. Zira çevre ile ilgili olumsuz durumların ders konusu ile bağı kurulmak suretiyle din eğitimi sürecinde gündeme getirilmesi, öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırmaları, düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal duyarlıklarının artırılması açısından önemli fırsatlar sunabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69), olumsuz çevre faktörünün, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olmaları, mesleki donanımları açısından olumlu bir duruma işaret etmemektedir. Öyle anlaşılıyor ki onların önemli bir bölümü, yeterli mesleki donanıma sahip olmamalarına rağmen öğrencileri derse motive etme,²⁴⁹ öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma,²⁵⁰ öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme²⁵¹ konusunda kendilerini yeterli hissedebilmektedir.

Tablo 3.24’te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığını “Genellikle” düşündüğünü belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 11,368$, $p< ,05$; D: $F= 15,759$, $p< ,05$, KB: $F= 6,132$, $p< ,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “Genellikle” cevabını verenlerle “Çok nadir” ve “Bazen”

²⁴⁹ Bkz. Tablo 3.10

²⁵⁰ Bkz. Tablo 3.14

²⁵¹ Bkz. Tablo 3.15

cevabını verenler arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.24’te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olmalarının DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir..

Tablo 3.24’te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olmalarının DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olmalarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.24’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden daha yüksek olması beklenen bir sonuç değildir. Bu durum, olumsuz çevrenin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmamasında olumsuz çevreden çok kendi yetersizliklerinin rolü olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte, Tablo 3.24’te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı

kanaatinde olmalarının DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Tablo 3.24'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69), olumsuz çevre faktörünün, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Olumsuz çevreden duydukları rahatsızlığın mesleki tükenmişlik algılarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede onların tamamına yakın bir kısmının olumsuz çevrenin öğrenciler üzerindeki etkisine temas ettikleri görülmüştür. Onların bu bağlamda kullandıkları örnek ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Bazen ümitsizliğe kapıldığım da oluyor. Çünkü bizler sabaha kadar anne-babasının kavgasına şahit olmuş, ‘derslerine iyi çalışmazsan anneni boşarım ha’ denilerek tehditlere maruz kalan öğrencilere öğretmenlik yapmaya çalışıyoruz. Böyle sorunlu velilerle ve onların çocuklarıyla uğraşmak beni oldukça yıpratıyor.” (Erkek- İlahiyat Fakültesi Mezunu -Hizmet yılı 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“İlk 10 yıl mesleğime olan bağlılığım oldukça yüksekti. Çok sevdiğim bir okulda çalışıyordum. Okuldaki personel ile sıcak ve samimi ilişkilerimiz vardı. Okulun bulunduğu mahalle çok nezihti ve öğrencilerimiz de genelde aile terbiyesi almış ahlaklı kişilerdi. Mesleğime olan sevgi ve bağlılığım ilerleyen yıllarda oldukça azaldı. Atandığım okulun bulunduğu mahalle, problemlerin, suçların, ahlaksızlıkların bol olduğu bir yerdi. Mahalledeki bu olumsuzlukların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini apaçık görebiliyordum. Buna rağmen o okulda bir şeyler yapmaya, öğrencilerimi bilinçlendirmeye çalıştım ama başarılı olduğumu sanmıyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 28 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğime başladığım ilk yıl oldukça heyecanlı ve gayretliydim. Çalıştığım okul bir köy okuluydu ve karşımda kalpleri henüz kirlenmemiş pırıl pırıl öğrenciler vardı. Şehir ortamında toplumsal çevre çocukları zaten belli bir kalıba sokup bozuyor. Bu nedenle şehirdeki çocuklara öğretmenlik yapmak oldukça zor. Bilmeyene öğretmek kolay ancak yanlış bilene doğruyu öğretmek zordur. Şehirde ben bunun zorluğunu yaşadım. Öğrenciler derse karşı çok ilgisiz. Çoğu zaman kendimi boşuna yorduğumu ve hep aynı şeyleri boşu boşuna tekrar edip durduğumu düşünüyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 8 – Evli – Yüksek lisans mezunu - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“İlahiyat Fakültesinden aldığımız öğretmenlik eğitimiyle büyük ölçüde medyanın ve olumsuz sosyal çevrenin etkisi altında bulunan öğrencilere ciddi anlamda bir faydamızın olacağını düşünmüyorum. Her gün saatlerce insanın içini karartan dizileri izleyen, tek derdi daha fazla eğlenmek, hayatın tadını çıkarmak olan öğrencilerin ilgisini dinle ilgili konulara çekebilmek ve bu ilgiyi sürekli kılmak gerçekten çok zor.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Okulların fiziki altyapılarının yetersizliği, çoğu öğretmenin materyalizmin kaskacında olması ve Müslümanlar arasındaki hizipleşme mesleğimle ilgili umutlarımın giderek azalmasına neden oldu. Böyle bir ortamda öğrencilere İslam’ın güzelliklerini anlatmanın ve benimsetmenin en azından benim için çok zor olduğunu düşünüyordum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Toplumun genelinde ahlakla ilgili yaşanan dejenerasyon bir taraftan mesleğimin önemini daha iyi kavramamı ve mesleğime daha iyi motive olmamı sağlarken diğer taraftan da zaman zaman ümitsizliğe kapılmama ve mesleğime olan bağlılığımın zayıflamasına neden oluyor. Çünkü elinde çocuklarımızın ve gençlerimizin inançlarını zayıflatmak ve ahlaklarını bozmak amacıyla kullanacakları çok etkili silahları olan bir şer şebekesi karşısında bizim imkânlarımız çok sınırlı. Allah’ın yardımına güvenerek azimli ve kararlı bir şekilde bu şer şebekesiyle mücadele etmek her zaman mümkün olmayabiliyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bizler ahlak eğitimi yapıyoruz ama toplumda insanların ahlakının bozulmasına neden olabilecek sayısız faktör mevcut. Bu durumda yaptığımız ahlak eğitimi pek bir işe yaramıyor. Bu nedenle Din dersi öğretmeni değil de başka bir branşın öğretmeni olsaydım daha az yıpranırdım diye düşünüyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezun - Hizmet yılı 15 – Evli - Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğime başlarken duyduğum heyecan ve coşku ilerleyen yıllarda giderek azalmaya başladı. Toplumumuzda ahlaki alanda yaşanan dejenerasyonun öğrencileri çok etkilediğini fark ettim. Ahlaki çöküntüye uğramış öğrencilerin dersime karşı ilgisizliği bana büyük bir hayal kırıklığı yaşattı.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezun - Hizmet yılı 18 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının öğrencilerin etkileşim halinde olduğu sosyal ve fiziki çevrenin olumsuzluğundan yakındıklarını göstermektedir. Olumsuz çevre faktörleri arasında onların ön plana çıkardıkları hususlar şunlardır:

- Aile içi çatışmalar, aile içinde çocuklara gerekli terbiyenin verilmemesi,
- Öğrencilerin dersine giren diğer öğretmenlerin bir kısmının dine karşı olumsuz bir tutuma sahip olabilmeleri,
- Medyanın insan ve toplum üzerindeki olumsuz etkisi,
- Müslümanlar arasındaki bölünmüşlük ve hased,
- Çocukların doğup büyüdüğü mahalle içerisinde işlenen suçların, yaşanan ahlaksızlıkların fazlalığı,
- Şehir hayatı şartlarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi,
- Sosyal hayatta hızla yayılan ahlaki çözümler.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmı, mesleklerinin branşlarından kaynaklanan zorluklarından bahsederken yukarıda belirtilen hususlardan bazılarına mutlaka vurgu yapma gereği duymuşlardır. Onlara göre öğrenciler büyük ölçüde söz konusu faktörlerin etkisi altında yetişmekte ve bu nedenle öğrencilerin ilgisini dinle ilgili konulara çekebilmek kendileri için adeta imkânsız hale gelmektedir. Hatta onlardan bazıları olumsuz çevreyi oluşturan faktörlerin bir “şer şebekesi” tarafından insanların ahlakını bozmak için bilinçli bir şekilde devreye sokulduğuna inanmakta ve organize olan bu faaliyetler karşısında kendi güç ve imkânlarının çok sınırlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Onlar, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin çokluğu ve etki gücünün fazlalığı karşısında zaman zaman ümitsizlik hissine kapıldıklarını, boşuna çaba gösterdiklerini düşündüklerini, hayal kırıklığı yaşadıklarını ve duygusal açıdan yıprandıklarını belirtmektedirler. Anlaşılan o ki; yaşadıkları bu olumsuz duygular onlardan bazılarının mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatabilmekte ve mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir.

Mülakat sırasında, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmının da sosyal çevrenin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine vurgu yaptıkları, ancak bu durumun mesleklerine olan sevgi ve bağlılık durumlarını olumsuz etkilediğine dair herhangi bir ifade kullanmadıkları görülmüştür. Onlardan birine ait aşağıdaki ifadeler bu bağlamda değerlendirilebilir:

“Öğrenciler üzerinde etkili olan tek faktör biz değiliz. Ailesi, arkadaşları, diğer öğretmenler, televizyon programları gibi birçok faktör öğrenciler üzerinde etkili. Bu durum sebebiyle bazı öğrencilerimize gösterdiğimiz ilgiden istediğimiz neticeyi alamayabiliyoruz. Ama ben eğitimin uzun bir süreç olduğuna inanıyorum. Yaptığım din eğitimi faaliyetlerinin, öğrencilerime gösterdiğim ilginin asla boşa gittiğini düşünmüyorum. Din derslerinde attığım tohumların bir gün mutlaka filizleneceğine ve büyüüp meyve vereceğine gönülden inanıyorum. Bunu kendimi avutmak için de söylemiyorum.” (Kadın – DKAB Öğretmenliği Bölümü Mezunu – Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı: 9 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden DKAB öğretmeninin sosyal çevrenin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisinin farkında olduğu ve bu etki nedeniyle bazı öğrencilere gösterdiği ilgiden kısa vadede beklediği sonuçları alamadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Ancak o, bu durumdan olumsuz etkilenmediğini, çünkü verdiği emeklerin kısa vadede olmasa da uzun vadede mutlaka olumlu sonuçlar vereceğine inandığını belirtmektedir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin geliştirdikleri bazı düşüncelerin, meslek hayatlarında karşılaştıkları olumsuzluklardan daha az etkilenmelerini sağlayabildiğini göstermektedir. DKAB öğretmenleri tarafından geliştirilen bu düşünceler, gerçeklerle uyumluluğu ölçüsünde onların mesleki tükenmişlik probleminde karşı dirençlerinin artmasını sağlayabilir.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri arasında, sosyal çevrenin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi sebebiyle mesleklerine daha sıkı bağlandıklarını belirtenler de vardır. Bu anlamda kullanılan ifadelerden birisi aşağıda verilmiştir:

“İlerleyen zamanlarda nadiren bıkkınlık ve yorulma hissi olsa da, mesleğime karşı sevgi ve bağımlılığım eksilmeden devam etmektedir. Bunun sebebinde ise içinde bulunduğum sosyal ortam, öğrencilerin eksikleri ve gereksinimleri, günümüz sosyal yaşantısı vs. çok etkili olmuştur. Daha açık ifade ile toplumun dine karşı bakış açılarındaki değişmeler, dini yaşamın dünya yaşamından geri kalması, dinin toplumdan soyutlanıp bireysel hale doğru ilerlemesi beni mesleğime karşı daha sıkı bağlamıştır.”

(Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 5 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden DKAB öğretmeninin sosyal çevrenin olumsuzluğu nedeniyle sorumluluğunun daha da arttığına ve öğrencilerini bu olumsuzluklardan koruyabilmesi için daha fazla gayret göstermesi gerektiğine inandığı anlaşılmaktadır. Yukarıdaki ifadeler ayrıca, sosyal çevrenin olumsuzluğuna karşı DKAB öğretmeninin gösterdiği bu davranışın onun mesleğine olan bağlılık durumunu olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Tablo 3.24’teki veriler, mülakat verileriyle birlikte ele alındığında; -mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük ya da yüksek- DKAB öğretmenlerinin çevrenin öğrenciler

üzerindeki olumsuz etkisi konusunda benzer düşünceleri paylaştıkları; ancak olumsuz çevre faktörü karşısında kendi imkân ve sınırlılıklarının ne olduğu konusunda birbirlerinden ayrıldıkları söylenebilir. Olumsuz çevre faktörü nedeniyle, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmadığını düşünen DKAB öğretmenleri, bu olumsuz düşüncenin etkisiyle ümitsizlik ve çaresizlik hislerini daha yoğun yaşayabilmekte ve mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalabilmektedirler.

Yürüttüğü din eğitimi faaliyetlerinin olumsuz çevre faktörünün etkisiyle amacına ulaşmadığı kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olmasının dolaylı olarak işaret ettiği bazı gerçekler vardır. Bu gerçeklerin başında, DKAB öğretmenlerinin mesleki donanım durumlarının mesleki tükenmişlik algıları üzerindeki etkisi gelmektedir. Yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip DKAB öğretmenleri, din eğitimi faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında birçok faktörle birlikte çevre faktörünü de dikkate alacaklardır. Öğrencilerine nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunacakları için onların ders öncesi hazırlık aşamasında belirlediği hedefleri gerçekleştirme konusunda ciddi bir sorunla karşılaşmaları beklenmez. Buradan hareketle DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin çevre faktörünün olumsuz etkisi nedeniyle amacına ulaşmadığı kanaatini taşımalarının, bu kanaat nedeniyle hissettikleri olumsuz duyguların ve bu olumsuz duygular nedeniyle mesleklerine, öğrencilerine ve kendilerine ilişkin geliştirdikleri olumsuz tutumların temelinde yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip olmamalarının bulunduğu söylenebilir. Ayrıca, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69), olumsuz çevre faktörünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığı kanaatinde olmalarının onların kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmediğinin de belirtilmesi gerekir. Çevre faktörü karşısında kendilerini edilgen bir konumda görmeleri, olumsuz çevre faktörünün üstesinden gelemeyecekleri bir problem olduğunu düşünmeleri onların dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olabileceklerine işaret etmektedir. Zira iç denetim odaklı DKAB öğretmenlerinin, çevrenin kendilerine sunduğu imkânlar ölçüsünde mesleklerinde başarılı olabileceklerini düşünmeleri beklenmez. Buradan hareketle, kişilik özelliklerinin, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha yoğun yaşamalarında etkili olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

3.3.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Sorumlulukların Üstesinden Gelebilmeye Durumlarına İlişkin Algıları

DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle kendilerini yerine getirmekle sorumlu hissettikleri görevler yasal olanlarla sınırlı olmayabilir. Onlar inançlarının ve toplumsal beklentilerin etkisiyle kendilerini yasalarda bulunmayan bazı faaliyetleri yapmakla da vicdanen sorumlu hissedebilirler. Örneğin bir DKAB öğretmeninden halk taziyelerde, mevlitlerde, düğünlerde Kur'an-ı Kerim okumasını, dua yapmasını ya da sohbet etmesini talep edebilir. Ayrıca ona içinde bulunduğu sosyal ortamlarda dinle ilgili çeşitli sorular yöneltilebilir ve ondan bu sorulara ikna edici cevaplar vermeleri beklenebilir. DKAB öğretmeni dini inançlarının da etkisiyle kendini bu taleplere karşılık vermek zorunda hissedebilir. Kendini yapmakla sorumlu hissettiği yasal olan ya da olmayan bütün bu görevlerin üstesinden gelebilmesi onun mesleki açıdan donanımlı, mesleki yeterlik algısının da olumlu olmasına bağlıdır. Kendisini yapmakla sorumlu hissettiği görevlerin, üstesinden gelemeyeceği kadar ağır olduğuna kanaat getirmesi halinde o, acizlik ve çaresizlik hissine kapılıp, kendini suçlayıcı bir tavır içerisine girebilir. Bu durum onun mesleği ile arasındaki duygusal bağların zamanla zayıflamasına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilecek yeterliğe sahip olma durumlarına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.25'te gösterilmiştir.

Tablo 3.25. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Sorumluluğun Üstesinden Gelebilmeye Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Branşım nedeniyle üzerime yüklenen sorumluluğun, altından kalkamayacağım ölçüde ağır olduğunu düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	135	76	42	253
	%	53,35	30,03	16,60	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,01	11,80	11,95	9,80
	SS	5,945	6,164	7,132	6,486
	F	12,014			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,45	3,69	4,23	3,12
	SS	2,478	2,809	3,490	2,854
	F	9,014			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,46	9,84	8,90	8,95
	SS	3,542	3,491	3,931	3,630
	F	3,565			
	p	,030* (1-2)			

Tablo 3.25'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 53) branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğu düşüncesine pek itibar etmedikleri görülmektedir. Bu, onların branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğuna işaret etmesi yönüyle mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.25'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 30), branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğunu "Bazen" düşündükleri görülmektedir. Bu, onların bir DKAB öğretmeni olarak yapmakla sorumlu olduklarını düşündükleri görevlerin en azından bir kısmı karşısında kendilerini yetersiz hissedebildiklerine işaret etmektedir. Bu yetersizlik hissi vicdanen rahatsızlık duymalarına ve stres yaşamalarına yol açabilecek olması yönüyle onları duygusal açıdan yıpratıcı bir fonksiyon icra edebilir.

Tablo 3.25’te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümünün (% 16), branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğunu “Genellikle” düşündükleri görülmektedir. Söz konusu anket maddesine “Genellikle” cevabını vermeleri onların branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilme konusundaki yeterlik algılarının olumsuz olduğuna işaret etmektedir. Bu durum etkisizlik, verimsizlik, değersizlik ve çaresizlik gibi diğer olumsuz hisleri daha yoğun yaşamalarına yol açabilecek olması yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları kadar ağır olduğu kanaatine varmalarına yol açan faktörlerden birisi mesleki yeterlik algılarının olumsuz olması olabilir. Nitekim aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler bunun uzak bir ihtimal olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.26. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Kendilerini Ders Esnasında Gergin Hissetme Durumları

		Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının beni duygusal açıdan yıprattığını düşünüyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Branşım nedeniyle üzerime yüklenen sorumluluğun, altından kalkamayacağım ölçüde ağır olduğunu düşünüyorum	Çok Nadir	35	38	62	135
	Bazen	6	20	50	76
	Genellikle	4	13	25	42
	Toplam	45	71	137	253

Tablo 3.26’ya bakıldığında, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğunu “Genellikle” düşündüğünü belirten 42 DKAB öğretmeninden 25’inin (% 59), “Bazen” düşündüğünü belirten 76 DKAB öğretmeninden 50’sinin (% 65) öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığını “Genellikle” düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen

davranışlarını önleme konusundaki yeterlik ve başarı durumlarının branşları nedeniyle üzerlerinde hissettikleri sorumlulukların üstesinden gelebilme durumlarına ilişkin algılarını etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Tablo 3.25'teki verilere, Tablo 3.10 ve Tablo 3.14'teki verilerle birlikte bakıldığında, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelme konusundaki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranının (% 53), öğrencileri derse motive etme (% 72) ve öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma (% 62) konusundaki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranından daha düşük olduğu görülmektedir. Anlaşılan o ki, öğrencileri derse motive etme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli gören DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilme konusunda kendilerini pek de yeterli hissetmemektedir. Bu durum onların, okul içerisindeki yasal sorumluluklarının üstesinden gelme konusunda kendilerini yeterli görürken, inançlarından ve toplumsal beklentilerden kaynaklanan yasal olmayan sorumluluklarının üstesinden gelme konusunda kendilerini yeterli görmemelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük dokuz DKAB öğretmeninden üçünün, öğrencileri derse motive etme ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini “Genellikle” yeterli hissettiklerini belirtmelerine karşılık, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların altından kalkamayacakları kadar ağır olduğunu “Bazen” düşünebildikleri tespit edilmiştir. Aşağıda gösterilen mülakat verileri de DKAB öğretmenlerinin inançlarından ve toplumsal beklentilerden kaynaklanan bazı nedenlerle kendilerini –resmi görevleri dışında- ekstra bazı işlerle de sorumlu hissedebileceklerini ortaya koymaktadır.

Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğunu “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı

farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür. (DT: $F=12,014$, $p<,05$; D: $F= 9,014$, $P<,05$; KB: $F=3,565$, $p<,05$)

Tablo 3.25’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilmelerini sağlayacak mesleki donanıma sahip oldukları kanaatinde olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, söz konusu kanaatin DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.25’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilmelerini sağlayacak mesleki donanıma sahip oldukları kanaatinde olmalarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, söz konusu kanaatin DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.25’te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden düşük çıkması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü mesleki sorumluluklarının üstesinden gelemeyeceği kadar ağır olduğunu “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin mesleki verimlilik ve başarı algılarının “Bazen” düşündüğünü belirtenlere göre daha olumsuz olacağı tahmin edilmiştir. Sonucun bu şekilde çıkmasında DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı durumlarını değerlendirirken farklı kıstasları dikkate almalarının etkisi olabilir. Çünkü bazı DKAB

öğretmenleri mesleki başarı durumlarını değerlendirirken dersine girdikleri öğrencilerin geneli üzerindeki etki durumlarını, bazıları da sadece belli sınıflar ya da belli öğrenciler üzerindeki etki durumlarını kıstas olarak almış olabilir. Bazıları okul idarecileri, meslektaşları ve velilerden alacakları tepkilere göre kendilerini başarılı ya da başarısız sayarken bazıları bu konudaki hükümlerini öğrencilerin DKAB dersindeki tutum ve davranışlarından hareketle vermiş olabilir. Ayrıca yasal sorumlulukları bağlamında kendilerini başarılı gören DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yasal olmayan sorumluluklarının üstesinden gelmede başarısız olduklarını düşünmüş olma ihtimalleri de göz ardı edilmemelidir.

Tablo 3.25'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün % 54), branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinde gelme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğunu ve bu durumun onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinde gelme konusundaki yeterlik algıları olumsuz olanların da bulunduğu ve bu durumun onların özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların ağırlığından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadelerle bakılmıştır. Yapılan incelemede onların büyük bir kısmının sorumlulukların ağırlığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun nedenleri ile ilgili olarak onların ön plana çıkardıkları hususlar şunlardır:

- Din gibi hassas ve kutsal bir olgunun öğretimi ile sorumlu olmaları,
- Branşları nedeniyle kendilerinden toplumsal taleplerin fazla olması,
- Toplumun genelinde yaşanan ahlaki çöküntü,

– Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunması gereken kişi ya da grupların sorumsuzlukları.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinden bazıları sorumluluklarının ağır olmasının nedeni olarak din olgusunun mahiyet ve önemine vurgu yapmışlardır. Onların bu anlamda kullandıkları örnek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Din dersi öğretmenliğinin manevi sorumluluğunun diğer branşlara göre çok fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü Din dersi öğretmenin yapacağı hatalar öğrencilerin hem dünya hem de ahiret hayatlarını mahvedebilir. Bizim ideal bir öğretmen olmaya çalışmaktan başka bir çıkar yolumuz maalesef yok.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“DKAB dersinden ve öğretmeninden soğuyan öğrenciler dinden de soğuyabilmektedir. Bu durum kendimi çok ağır bir yükün altındaymışım gibi hissetmeme neden olmakta ve beni yıpratmaktadır. Çünkü bu gerçek, benim öğrenciler karşısında kendimi rahat hissetmeme engel olmakta, sürekli hata yapma endişesi duymama neden olmaktadır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Öğrencilere bir Matematik konusunu sevdirmekle Peygamber efendimizi sevdirmek çok farklı şeyler. Matematik konusunu öğrencilerine öğretmeyi başaramayan bir Matematik öğretmeni üzülebilir. Ancak bir Din dersi öğretmeni öğrencilerine dürüstlüğü öğretmediğinde çok daha fazla üzülür. Çünkü bunun vicdan azabı çok daha büyük olur. Her öğrenci Matematiğin her konusunu öğrenmek zorunda değildir ama her öğrencinin dürüstlüğü öğrenmesi gerekir.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının kendilerini ağır bir sorumluluk yükünün altındaymış gibi hissetmelerinin din gibi hassas ve kutsal bir olgunun öğretimini yapmalarından kaynaklanmış olabileceğini göstermektedir. Bir DKAB öğretmeni olarak yapacakları hataların telafisi mümkün olmayan sonuçlar

doğurabileceğinin farkında olmaları, onların kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilmektedir. Mesleklerinde başarılı olmaya mahkûm olduklarını düşünmelerinden kaynaklanan bu baskı, onların duygusal açıdan daha fazla yıpranmalarına yol açabilmektedir.

Din gibi kutsal sayılan, insanı derinden etkileyen, insanın hem dünya hem de ahiret hayatıyla ilgili olan bir olgunun öğretimiyle sorumlu olmak elbette kolay bir iş değildir. Yaptıkları işin hassasiyeti, DKAB öğretmenlerinin yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip olmalarının yanı sıra din eğitimi-öğretimi faaliyetlerini kılı kırk yararcasına bir titizlik içerisinde yürütmelerini gerektirmektedir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin bir kısmının din eğitimi sürecinde tedirgin olmalarına, stres yaşamalarına ve kendilerini zaman zaman çaresiz hissetmelerine neden olabilir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha yoğun yaşamalarında branşlarının hassasiyeti nedeniyle yaşadıkları tedirginliğin etkisinden de söz edilebilir.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının branşlarından dolayı kendilerini ağır bir sorumluluk altında hissetmelerinde, toplumun DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin fazla olmasının da etkisi olabilir. Nitekim onlardan bazılarının ait aşağıdaki ifadeler bu gerçeğe işaret etmektedir:

“Velilerin kendi çocuklarını hatasız, akıllı ama biz öğretmenleri öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmeyen, onları bir melek haline getiremeyen kişiler olarak görmeleri beni çok rahatsız ediyor. Velilerin aile içerisinde kendilerinin veremediği terbiyeyi öğretmenin vermesini beklemeleri çok yanlış. Velilerin öğrencilerin terbiyeleri ile ilgili tüm sorumluluğu bizlere yüklemelerinin bize karşı yapılmış büyük bir haksızlık olduğunu düşünüyorum. Onların bu tutumları nedeniyle kendi kendime “acaba mesleğimde çok mu yetersizim” diye düşünüyorum. (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“İnsanların bizim branştan öğretmenlerden beklentileri çok fazla. Biz hem dini öğretiyoruz hem ahlaki öğretiyoruz ve hem de rehber öğretmenler gibi psikolojik danışmanlık yapıyoruz. Bu nedenle öğrencilerin davranış problemleri olduğunda ya da psikolojik sorunlar yaşadıklarında günah keçisi biz oluyoruz. Bu durum ders dışında

bize daha fazla sorumluluk yüklüyor. İnsanların diğer branş öğretmenlerinden bu tür beklentileri olmuyor. (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, bireyin ahlaki gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmasına rağmen öğrencilerin davranış problemlerinin sorumluluğunun büyük ölçüde kendi üzerlerine yüklenmesinden duyulan rahatsızlığın DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu durum toplumsal beklentilerin ve tepkilerin baskısını üzerinde daha çok hissedilen DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik açısından dezavantajlı bir durumda oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bireyin kendisine yönelik toplumsal beklentilere ve tepkilere nasıl bir anlam yükleyeceğinde ve bunlardan nasıl etkileneceğinde belirleyici faktörlerin başında kişilik özellikleri gelmektedir. Özellikle de dış denetim odaklı kişilik yapısına sahip olan bireyler sosyal çevrelerinde bulunan insanların kendilerine yönelik yüksek beklentilerini ve muhtemel olumsuz tepkilerini bir tehdit olarak algılayabilirler. Bu bakımdan, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının öğrencilerin ahlaki gelişimleri ile ilgili sorumluluğun bütünüyle kendi üzerlerine yüklenmesinden ve toplumda yaşanan ahlaki çöküntünün faturasının kendilerine çıkarılmasından rahatsızlık duyduklarını belirtmelerinde kişilik özelliklerinin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Mesleklerinin branşlarından kaynaklanan zorlukları konusunda, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin dile getirdikleri ifadeler de incelenmiştir. Yapılan incelemede, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların ağırlığı konusunda onların da aynı görüşleri paylaştıkları ancak bu sorumlulukların üstesinden gelme konusunda mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları görülmüştür.

“Bence Din dersi öğretmenliğinin en olumsuz yönü sorumluluğunun ağırlığıdır. Mesleğimizin hakkını vermememiz durumunda bunun hesabının ve cezasının çok ağır olacağı açıktır... Öğrencilerimiz başta olmak üzere sosyal çevremizde bulunan insanların Allah'a iyi bir kul olabilmek için öğrenmeleri gereken bilgileri öğrenmelerine rehberlik yapmanın Allah katında çok değerli bir iş olduğuna inanıyorum. Bu inancım sayesinde kendimi çok huzurlu hissediyorum ve meslek

hayatımda karşılaştığım zorlukları kolaylıkla aşabiliyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 8 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Görevimizin okulla sınırlı olmaması, sosyal çevremizdeki diğer insanlara da katkıda bulunuyor olmamız da Din dersi öğretmenliğinin bir diğer olumlu tarafı. Bulduğum hemen her sosyal ortamda insanların ilgisi benim üzerime yoğunlaşıyor ve benden dinimizle ilgili bir şeyler anlatmamı bekliyorlar. İnsanlara faydalı olmanın vicdani huzurunu içimde hissedebiliyorum... Farklı bir branşın öğretmeni olsaydım daha başına buyruk bir hayat yaşayabilirdim. Çünkü sorumluluk duygusunu bu denli yoğun yaşamazdım.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 18 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bence din dersi öğretmenliğinin en olumlu yanlarından birisi de toplumun çeşitli kesimleriyle tanışmamıza imkân vermesidir. İnsanların dine olan ihtiyaçları, dinini iyi bilen insanlara yakın olmalarını gerektiriyor. Bu nedenle insanlar din dersi öğretmenlerine yakın olmayı tercih ediyor. İnsanlarla diyalog kurup onlara bazı hakikatleri ifade etme anlamında bu durum işimizi oldukça kolaylaştırıyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 23 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bence Din dersi öğretmenliğinin en güzel yönü, öğrencilerimin adeta “Güzin abla”sı gibi her sorunlarının çözümüne yardımcı olabilmemdir. Öğrencilerime rehberlik yaparak onların olumsuz davranışlarını düzeltmenin, arkadaşlarıyla aralarındaki sorunları çözüp onları barıştırmamanın, dinimizi, Allah’ımızı, peygamberimizi sevdirmenin içimde hâsıl ettiği huzur asla tarif edilemez.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bence Din dersi öğretmenliğinin en olumlu yönü, manevi açıdan bana sağladığı tatmin duygusudur. Çünkü öğrenciler Din dersinde hem dünya hem de Ahiret hayatlarının güzelleşmesine katkıda bulunacak çok değerli bilgiler öğreniyorlar. Dolayısıyla Allah katında çok değerli olan, peygamberlerden bize miras kalan kutsal bir iş yaptığımı düşünüyorum. Yaptığımız işin ne denli önemli ve kıymetli olduğunu

bilmezsek o işi yaparken peygamberce bir duruş ortaya koymamız, peygamberane bir azim ve kararlılık göstermemiz mümkün olmaz. Asıl hedefimizi unutup basit şeylere takılıp kalmamız mukadder olur.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı 4 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Özel okulda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle kendilerini yapmakla sorumlu hissettikleri görevlerin üstesinden gelebilme konusundaki yeterlik algılarının, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Onların önemli bir kısmının öğrenciler başta olmak üzere sosyal çevrelerinde bulunan kişilere karşı sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirdikleri kanaatinde oldukları ve bunun rahatlığını vicdanlarında hissettikleri anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifadeler, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinden doyum almalarında, yaptıkları işin kıymetine / kutsiyetine olan inançlarının etkili olabileceğini göstermektedir. Kutsal saydıkları mesleklerini başarılı bir şekilde icra edebildiklerini düşünmelerinin, mesleki görevlerini yüksek bir motivasyonla, şevk ve coşkuyla yerine getirmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin rahatsızlık duydukları hususlardan bazılarının, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri tarafından mesleklerinden tatmin olmalarını ve mesleklerine olan bağlılıklarının artmasını sağlayıcı birer unsur olarak algılanabildiğini göstermektedir. Toplumsal taleplerin fazlalığını, insanlarla sürekli yakın ilişki içerisinde olmalarını, öğrencilerin hemen her problemleriyle ilgilenmek zorunda kalmalarını, mesleklerinin kutsiyet ve hassasiyetini buna örnek olarak verebiliriz. Yukarıdaki ifadeler arasında mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük ve diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin aynı durumdan niçin farklı şekilde etkilendiklerinin cevabı da mevcuttur. Anlaşılan o ki; mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri mesleki donanımlarına olan güvenleri sayesinde sorumlulukların ağırlığını, toplumsal taleplerin fazlalığını kendileri açısından önemli bir problem olarak görmemektedirler. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden

yüksek bazı DKAB öğretmenleri ise mesleki donanım durumlarına ilişkin algıları pek de olumlu olmadığı için sorumluluk yüklerinin ve toplumsal taleplerin baskısını üzerlerinde daha fazla hissedebilmektedirler. Sorumlulukların üstesinden gelebilme konusunda öz güvenlerinin yüksek olması DKAB öğretmenlerinin kendilerini huzurlu hissetmelerini ve mesleklerine bağlılıklarının artmasını sağlarken, sorumlulukların üstesinden gelme konusunda yaşadıkları inanç ve özgüven eksikliği onların uzun süreli ve yoğun stres yaşamalarına ve zamanla da mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. Buradan hareketle, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları üzerinde etkili olan asıl unsurun, branşları nedeniyle kendilerini yapmakla sorumlu hissettikleri görevlerin niteliği değil söz konusu görevlerin üstesinden gelmelerini sağlayacak donanıma sahip olma durumları olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Öğretime Konu Ettikleri İslam Dininin Değerlerine Uygun Bir Hayat Yaşayabilme Durumlarına İlişkin Algıları

Dini ve ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında, öğretim faaliyetini yürüten DKAB öğretmenin samimiyeti, öğretime konu ettiği değerleri kendi hayatında temsil etmesi oldukça önemlidir. DKAB öğretmeni hal ve hareketlerinin, tutum ve davranışlarının öğretime konu ettiği değerlerle uyumu ölçüsünde mesleğinde başarılı olabilecektir. Çünkü onun hal ve hareketlerinin öğretime konu ettiği değerlerle uyuşmaması, söz konusu değerlerin öğrenciler tarafından önemsiz görülmesine yol açabilir. Sözleri ile davranışları bütünlük arz etmeyen DKAB öğretmenin öğrenciler nazarındaki saygınlığı da büyük ölçüde yara alabilir. Bu durum onun öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin azalmasına anlamına gelecektir.

İnanmadığını iddia ettiği dinin ilke ve kurallarına uygun bir hayat yaşamakta başarısız olması durumunda birey vicdanen rahatsızlık duyabilir ve kendini suçlu / günahkâr hissedebilir. Söz konusu birey bir DKAB öğretmeni ise, yaşanılacak rahatsızlığın çok daha büyük olması beklenir. Çünkü o, inandığını iddia ettiği dinin sıradan bir mensubu değildir. İnandığı dinin değerlerini ve kurallarını öğretmekle sorumlu olması, onun üzerindeki dini yaşama baskısının daha da artmasına yol açabilir. Hayatını dinin ilke ve kurallarına göre düzenleyerek üzerindeki bu baskıyı hafifletmeyi başaramaması halinde

o, suçluluk hissini yoğun bir şekilde yaşayabilir ve mesleğiyle arasındaki duygusal bağları zayıflatmak suretiyle kendisini rahatlatma yoluna başvurabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, öğretimini yaptıkları İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle suçluluk hissi yaşama durumları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.27’de gösterilmiştir.

Tablo 3.27. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğretime Konu Ettikleri İslam Dininin Değerlerine Uygun Bir Hayat Yaşayabilme Durumlarına İlişkin Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretimini yaptığım İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksiklerim nedeniyle suçluluk duygusu yaşıyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	150	84	19	253
	%	59,28	33,20	7,50	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	8,78	10,78	13,57	9,80
	Sıra Ort.	115,30	139,04	166,16	
	χ^2	11,579			
	p	,003* (1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	2,74	3,40	4,84	3,12
	Sıra Ort.	118,22	136,27	155,37	
	χ^2	6,504			
	p	,039* (1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	8,35	9,86	9,63	8,95
	Sıra Ort.	114,56	146,54	138,79	
	χ^2	10,902			
	p	,004* (1-2)			

Tablo 3.27’ye bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 59) öğretimini yaptıkları İslam dininin değerlerini temsil etme konusunda pek bir eksiklerinin olmadığı kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu, onların mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak kabul

edilebilir. Çünkü öğretime konu ettikleri dini ve ahlaki değerlere uygun bir hayat yaşadıklarını düşünmeleri onların vicdanen rahat oldukları anlamına gelir.

Tablo 3.27’de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 33), öğretimini yaptıkları İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle “Bazen” suçluluk hissi yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum, onların öğretime konu ettikleri değerlerle uyumlu bir hayat yaşama konusunda bazı eksikleri olduğunu ve bu eksikliklerin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin başarısını olumsuz etkileyebileceğini kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu kabulün, eksiklikleri gidermeye yönelten bir özeleştirici mahiyetini taşıması durumunda mesleki tükenmişlik açısından ciddi bir sorun teşkil etmesi beklenmez. Ancak bu kabul nedeniyle bazı DKAB öğretmenleri, mesleki yeterlik durumlarıyla ilgili olumsuz bazı yargılar geliştirebilir ve suçluluk hissi yaşayabilir. Bu durum, onların mesleklerinden soğumalarına yol açabilir. Tablo 3.27’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren az sayıdaki (% 7) DKAB öğretmeni için durumun çok daha vahim sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Tablo 3.27’deki verilere, Tablo 3.25’teki verilerle birlikte bakıldığında, öğretime konu ettikleri İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle suçluluk hissini çok az yaşadığını belirten DKAB öğretmenlerinin oranının (% 59), branşı nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelme konusundaki yeterlik algıları olumlu olanlardan (% 53) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öyle anlaşılıyor ki; ibadetler ve güzel ahlak konusunda İslam dininin emir ve yasaklarına uygun bir hayat yaşadığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, mesleki sorumluluklarının üstesinden gelme konusunda aynı başarıyı gösteremedikleri kanaatindedir. Oysa mesleki sorumlulukların en güzel şekilde yerine getirilmesi ve bunun için gerekli tedbirlerin alınması, hazırlıkların / çalışmaların yapılması da ahlaki bir sorumluluktur ve dini yaşantıdan ayrı düşünülemez. Bu bakımdan mesleki sorumluluklarının üstesinden gelme konusunda kendini yeterli görmeyen bir DKAB öğretmenin İslam dininin değerlerini temsil etme konusunda kendini başarılı görmesinin din ve ahlak anlayışında bir çarpıklık olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, öğretime konu ettiği İslam dininin

değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle suçluluk hissini “Çok nadir” yaşadığını belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında her üç boyutta da anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. (DT: $\chi^2= 11,579$, $p< ,05$; D: $\chi^2= 6,504$, $p<,05$; KB: $\chi^2= 10,902$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür.

DT (1-2): U= 5095,500, Z= -2,428, $p= ,015$; DT (1-3): U= 874,00, Z= -2,746, **$p= ,006$** ;
DT (2-3): U= 605,00, Z= -1,644, $p= ,100$

D (1-2): U= 5395,500, Z= -1,843, $p= ,065$; D (1-3): U= 1012,00, Z= -2,084, **$p= ,037$** ; D
(2-3): U= 672,00, Z= -1,080, $p= ,280$

KB (1-2): U= 4675,500, Z= -3,285, **$p= ,001$** ; KB (1-3): U= 1184,00, Z= -1,204, $p= ,228$;
KB (2-3): U= 781,00, Z= -,145, $p= ,885$

Tablo 3.27’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle yaşadıkları suçluluk hissini, mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, söz konusu suçluluk hissini DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran unsurlardan birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.27’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde daha yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle yaşadıkları suçluluk hissini, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma

boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, söz konusu suçluluk hissini DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına yeterince duyarlı davranmamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Ancak onların söz konusu suçluluk hissini, duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkların tükenmişliğin etkisiyle daha fazla yaşıyor olma ihtimalinin de göz ardı edilmemesi gerekir.

Tablo 3.27’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden – aradaki fark çok az da olsa- düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Bu sonuç, söz konusu anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin bir kısmının dini yaşantılarından pek memnun olmasalar da mesleki açıdan kendilerini başarılı görebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu anket maddesine “Bazen” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutunda yaşadıkları tükenmişliğin “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olmasının, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksikleri nedeniyle yaşadıkları suçluluk hissini, mesleki başarı / verimlilik algularını olumsuz etkileyebileceğine işaret ettiği söylenebilir.

Tablo 3.27’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğretime konu ettikleri İslam dininin değerlerine uygun bir hayat yaşayabildikleri kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında öğretime konu ettikleri İslam dininin değerlerine uygun bir hayat yaşama konusundaki eksikleri nedeniyle suçluluk hissi yaşadığını belirtenlerin de bulunduğu ve bu suçluluk hissini onların özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin söz konusu suçluluk hissine mülakat sırasında değinip değinmedikleri incelenmiştir. Yapılan incelemede, meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden ve mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyen durumlardan bahsederken onların hiçbirinin söz konusu suçluluk hissine temas etmedikleri görülmüştür. Tablo 3.27’de belirtilen anket maddesine,

onların dördünün “Genellikle”, dördünün de “Bazen” cevabını vermiş olmalarına rağmen mülakat sırasında bu duruma değinme ihtiyacı hissetmemiş olmaları, inandıkları dinin gereklerini yerine getirme konusundaki eksikleri nedeniyle yaşadıkları suçluluk hissini öncelikli sorunlar arasında görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte onların, özel hayatlarıyla ilgili hassas bir konu olması sebebiyle söz konusu durum hakkında yorum yapmaktan kaçınmış olma ihtimali de göz ardı edilmemelidir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadelere de bakılmış ve öğretime konu ettikleri değerleri temsil etme konusundaki eksikleri konusuna onların da temas etmedikleri görülmüştür. Ayrıca onların tamamının Tablo 3.27’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verdikleri görülmüştür. Buradan hareketle onların, kendileriyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerine göre vicdanen daha rahat / huzurlu oldukları söylenebilir. Onların mesleki tükenmişlik hissini daha az yaşamalarında vicdanen rahat olmalarının etkisi olabilir.

3.3.9. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Sorunlarda Mesleki Gelişim Konusunu İhmal Etmelerinin Etkisine İlişkin Alguları

Öğretim programlarının sürekli yenilenmesi, eğitim bilimleri başta olmak üzere çeşitli bilim dallarında yaşanan gelişmeler, toplumsal hayatta ortaya çıkan yeni sorunlar ve ihtiyaçlar her öğretmen gibi DKAB öğretmenlerinin de mesleki açıdan kendilerini sürekli geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.²⁵² Mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere yeterince zaman ayırmayan DKAB öğretmenleri için kendileri dışındaki hayatta yaşanan değişimler ve dönüşümler ciddi bir sıkıntı kaynağı olabilir. Çünkü bu durumda onların değişime ayak uydurabilmeleri, mesleki açıdan başarıya ulaşabilmeleri ve mesleki çalışmalarından gerekli doyumunu alabilmeleri oldukça zordur.

DKAB öğretmenleri mesleki gelişimlerini ihmal etmeleri durumunda meslek hayatlarında birçok sorunla karşılaşabilirler. Meslek hayatlarında yaşadıkları sorunların kendi eksiklerinden / yetersizliklerinden kaynaklandığını düşünmeleri durumunda onların önünde iki ihtimal vardır: Bunlardan birincisi, söz konusu eksiklerini gidermeye

²⁵² M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*, DEM Yayınları, İstanbul 2005, s. 287,288

dönük mesleki gelişim faaliyetlerine ağırlık vermek; ikincisi de mevcut durumu kabullenip çaresizlik ve suçluluk hisleriyle mesleklerine devam etmek. Birinci yolu tercih etmeleri durumunda onlar yaşadıkları sıkıntıların büyük ölçüde üstesinden gelebilir ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına engel olabilirler. İkinci yol ise güçlükler karşısında yenilgiyi peşinen kabul etmeleri ve yaşadıkları sorunların çözümsüz kalması anlamına gelebileceğinden onların her geçen gün daha fazla yıpranmalarına yol açabilir. Ancak DKAB öğretmenleri içerisinde, meslek hayatlarında yaşadıkları sorunların kendi eksiklerinden / yetersizliklerinden kaynaklanmadığını düşünen ve bu sorunların nedenlerini tamamen kendileri dışındaki faktörlerde arayanlar da bulunabilir. Onların bu yaklaşımı kendilerini suçluluk hissinden ve vicdan azabından bir nebze de olsa korumalarına yardımcı olsa da yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlamaz. Zira sorunların kendilerinden kaynaklandığını kabul etmemeleri, kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmelerine ve sorunların çözümü için girişimde bulunmalarına engel olabilir

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarda, mesleki gelişim konusuna yeterince önem vermemelelerinin etkisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.28’de gösterilmiştir.

Tablo 3.28. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin, Mesleki Gelişim Konusuna Verdikleri Öneme İlişkin Algılarına Göre Karşılaştırılması

Yaşadığım birçok sıkıntının, mesleki açıdan kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlere yeterli zaman ayırmamamdan kaynaklandığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	131	89	33	253
	%	51,77	35,17	13,04	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,28	10,85	13,03	9,80
	SS	6,402	5,861	6,857	6,486
	F	9,447			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,40	3,48	5,00	3,12
	SS	2,398	2,800	3,622	2,854
	F	13,149			
	p	,00* (1-2, 1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,19	9,92	9,33	8,95
	SS	3,511	3,621	3,541	3,630
	F	6,443			
	p	,002* (1-2)			

Tablo 3.28'e bakıldığında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 51) meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere yeterince zaman ayırmamalarından kaynaklandığı düşüncesine pek de itibar etmedikleri görülmektedir. Bu durum, onların mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yeterince zaman ayırmalarından ya da kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye ihtiyaç duymamalarından kaynaklanmış olabilir. Onların söz konusu düşünceye itibar etmemeleri, mesleki gelişim konusuna yeterince zaman ayırmalarından kaynaklanıyorsa bu, mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü onların meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunların her geçen gün daha da azalmasında, yürüttükleri eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artmasında ve böylelikle başarı hissini daha fazla tatmalarında bunun önemli bir etkisinin olması beklenir. Ancak onların söz konusu düşünceye itibar etmemeleri, kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye ihtiyaç hissetmemelerinden kaynaklanıyorsa, bu durum onların mesleklerine olan bağlılıkları açısından bir risk oluşturabilir. Çünkü bu

yaklaşım, onların gerçeklerle örtüşmeyen / aldatıcı bir yeterlik algısına sahip olduklarına işaret eder. Bu yeterlik algısı onların meslek hayatlarında sürekli hayal kırıklığı yaşamalarına ve duygusal açıdan daha fazla yıpranmalarına yol açabilir.

Tablo 3.23'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusundaki kanaatlerinin pek de olumlu olmadığını ortaya koymuştu. Tablo 3.28'deki veriler ise onların büyük bir bölümünün din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntılarda mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin etkisi olduğunu kabul etmediklerini göstermektedir. Bu, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinden istedikleri neticeyi alamamalarının sorumluluğunu üstlenmediklerine, din eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunların kaynağını kendileri dışındaki faktörlerde arama eğiliminde olduklarına işaret eden verilerden birisi olarak kabul edilebilir.

Tablo 3.28'de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 35) meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere yeterince zaman ayırmamalarından kaynaklandığını “Bazen” düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Söz konusu anket maddesine “Bazen” cevabını vermiş olmaları, meslek hayatlarında karşılaştıkları sıkıntılarda kendi yetersizliklerinin de rolü olabileceğini kabul ettiklerine işaret etmektedir. Bu kabul onları, mesleki gelişim konusuna daha fazla ağırlık vermeye yöneltmesi halinde mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak bu kabule, suçluluk ve çaresizlik hislerinin eşlik etmesi durumunda mesleki tükenmişlik açısından riskli bir durum ortaya çıkabilir. Söz konusu anket maddesine “Genellikle” cevabını veren az sayıdaki (% 13) DKAB öğretmeni açısından durumun daha vahim sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Çünkü suçluluk ve çaresizlik hisleri zamanla onların meslekleriyle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.28'de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait mesleki tükenmişlik

ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. (**DT**: $F= 9,447$; $p < ,05$; **D**: $F= 13,149$; $p < ,05$; **KB**: $F= 6,443$; $p < ,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında; duyarsızlaşma boyutunda her bir grupla diğer gruplar arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.28’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlara mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin neden olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlara mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin neden olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına yardımcı olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Duyarsızlaşma boyutundaki anlamlı farkın her bir grup ile diğer gruplar arasında olması, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlarda mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin etkisine ilişkin algılarının duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları tükenmişlik üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlara mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin neden olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.28’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden

düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Anlaşılan o ki; bazı DKAB öğretmenleri, meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların büyük ölçüde kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını düşünseler de, kendilerini mesleki açıdan verimli / başarılı hissedebilmektedirler. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öz eleştiri yaparak kendi eksikliklerinin farkına varmalarının etkisizlik, yetersizlik, verimsizlik hislerini mutlaka daha yoğun yaşayacakları anlamına gelmeyeceğini göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olmasının, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlara mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin neden olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret ettiği söylenebilir.

Tablo 3.28’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 51), meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlara mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin neden olduğu düşüncesine itibar etmediklerini ve bu durumun onların özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarında etkisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlara mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin neden olduğu düşüncesine katılma yönünde görüş belirtenlerin de bulunduğu ve bu durumun onların mesleklerine olan bağlılıklarını ve öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceği anlaşılmaktadır. Mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinin meslek hayatlarında sorun yaşamalarına neden olduğunu düşünmelerinin, mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede onların üçünün söz konusu durumdan duydukları rahatsızlığa temas ettikleri görülmüştür. Onların bu anlamda kullandıkları ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Mesleğime başlarken temel hedefim mesleki açıdan kendimi sürekli geliştirmek ve öğrencilerime dinimizi en güzel şekilde öğretebilmektir. Ancak bu hedef ve beklentilerimin henüz gerçekleştiğini söyleyemem. İki çocuğumla ilgilenmek zorunda kalmam hem kendimi mesleki açıdan geliştirmeme hem de mesleğime yeterince motive olmama engel oldu diyebilirim. Kendi hayatımda birinci derecede önceliğim çocuklarım

olduğu için mesleki çalışmalarımı ihmal ettim. Şu anda yaşadığım sıkıntıların büyük ölçüde bundan kaynaklandığını düşünüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bir DKAB öğretmeni olarak yapmam gereken şeyleri en güzel şekilde yapamadığımda bunun ahirette hesabının sorulacağına inanıyorum. Bu durum üzerimde bir baskı oluşturuyor. Kendimi sürekli gergin hissediyorum. Hatalarımı en aza indirebilmek için kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Ama pratikte bunu başaramayışım sebebiyle kendimi kötü hissediyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“İlk yıllardaki ihlâsımı ve motivasyonumu zamanla kaybettim. İç dünyamda bir tatminsizlik hissi oluşmaya başladı. Çevremizdeki insanlar ve özellikle de öğrenciler üzerindeki etkimizin yok denecek kadar az olduğunun farkına vardım. Sorumlu olduğum vazifemi hakkıyla yerine getiremediğim düşüncesi, vicdanımda derin bir acı hissetmeme neden oldu.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri gerektiğinin farkında oldukları ancak buna rağmen çeşitli nedenlerle mesleki gelişim konusuna yeterince zaman ayırmadıkları anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim konusunu ihmal ettiklerini düşünmeleri, onların suçluluk hissi yaşamalarına ve vicdanen rahatsız olmalarına yol açabilmektedir. Onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların diğerlerine göre daha zayıf olmasında, yaşadıkları bu suçluluk hissini ve vicdan azabının etkisi olabilir.

Mesleki gelişim konusuna verilen önem ile ilgili, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakatta dile getirdikleri ifadeler de incelenmiştir. Yapılan inceleme sırasında tespit edilen örnek ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Bazı öğrencilerimde gördüğüm olumsuz davranışlar nedeniyle üzülüyorum. O öğrencilere niçin ulaşamadığım konusunda kendimi sorguluyorum. Sonuçta ben bir eğitimciyim. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili karşıma ne kadar büyük sorunlar çıksa da, bu sorunlarla benim baş edebilmem gerekir. Akademik olarak kendimi geliştirdikçe, sorunların asıl nedenlerini fark ettikçe, onlara yeni çözüm yolları üretmeye başladıkça, sorunlara çözüm odaklı yaklaştıkça çözüme kavuşmayacak hiçbir sorun olmadığına inanıyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 8 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğimin ilk yıllarında acemiliğimden kaynaklanan bazı sıkıntılarla karşılaşsam da bunlar beni yıldırmadı. Yaşadığım sıkıntıların muhasebesini kendi içimde sürekli yaparak bu sıkıntıların ortaya çıkmasında kendi rolümün ne olduğunu sorguladım. Bu sorgulamaya tecrübeli meslektaşlarımla yaptığım görüş alışverişleri de eşlik edince yaşadığım sıkıntıların zamanla azaldığını fark ettim.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 23 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Meslek hayatımda karşılaştığım sıkıntıları aşmamda ve öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra etmemde okuduğum fakülteden aldığım eğitimin katkısının çok az olduğunu düşünüyorum. Bence öğretmenlik ancak sınıfta öğrenilebilecek bir meslek. Sınıfta yaşadığım her tecrübe benim için adeta bir ders niteliğindedir. Bu tecrübeler bir DKAB öğretmeni olarak benim ne durumda olduğumu, yaptığım etkinliklerin, problemlere getirdiğim çözümlerin ne kadar işe yaradığını anlamamı sağladı. Yaşadığım tecrübelerin değerlendirilmesi neticesinde vardığım sonuçlar kendime çeki düzen vermemde ve mesleki açıdan kendimi geliştirmemde etkili oldu diyebilirim.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 3 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmının meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunların kendi hata ve eksiklerinden kaynaklanmış olabileceğini kabul ettiklerini ve mesleki açıdan gelişmeye açık olduklarını göstermektedir. Onların kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri gerektiğinin ve bunun da ancak kendilerini sürekli sorgulamaları ve yaşadıkları tecrübelerden ders çıkarmaları ile

mümkün olacağıının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Ancak mevcut verilerle onların kendilerini geliştirme sürecinde kendi alanları ile ilgili ne kadar eser okudukları ve eğitim bilimleri ile ilgili gelişmeleri ne ölçüde takip ettikleri konusunda bir sonuca ulaşmak mümkün değildir. Konu hakkında sağlıklı sonuçlara ulaşılabilmesi için DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim konusuna yaklaşım biçimleri hakkında daha ayrıntılı araştırmalar yapılabilir. DKAB öğretmenlerinin sadece kendi tecrübelerine dayanarak ve bu tecrübelerden sonuçlar çıkararak kendilerini mesleki açıdan yeterince geliştirmeleri mümkün olmaz. Zira onların yaşadıkları tecrübeleri doğru anlamlandırabilmeleri ve bu tecrübelerden doğru sonuçlara ulaşabilmeleri için meslekleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri / yayınları düzenli olarak takip etmeleri gerekir.

Mesleki gelişim, DKAB öğretmenleri açısından asla ihmal edilmemesi gereken konuların başında gelmektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini ciddiye almaları öğrencilere nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunmalarına, din eğitimi sürecinde daha az sorun yaşamalarına, daha rahat / huzurlu olmalarına önemli katkılar sunabilir. Mesleki gelişimlerini ciddiye almamaları halinde ise onlar etkisizlik, verimsizlik, çaresizlik, hayal kırıklığı, ümitsizlik, suçluluk gibi olumsuz hisleri daha fazla yaşayabilir ve zamanla mesleklerinden soğuyabilirler. Bu bakımdan mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetler, DKAB öğretmenleri açısından önemli bir enerji, coşku ve huzur kaynağı olarak görülebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin yukarıda gösterilen tablolardaki verilere ve mülakatta dile getirilen ifadelere bir bütün olarak bakıldığında;

- Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün mesleki donanım açısından kendilerinde önemli bir eksiklik görmemelerine rağmen din eğitimi sürecinde öğrencilerin istenmeyen davranışları ve yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına yeterince ulaşmaması gibi ciddi sorunlarla karşılaşabildikleri anlaşılmaktadır. Onların önemli bir bölümünün din eğitimi sürecinde yaşadıkları bu sorunların kendileri dışındaki faktörlerden kaynaklandığı kanaatinde oldukları tespit edilmiştir. Bu faktörler arasında onların, niteliksiz ders kitaplarını, DKAB dersinin öğrenciler tarafından önemsiz bir ders olarak görülmesini, istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için

yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasını ve olumsuz çevre faktörünü ön plana çıkardıkları görülmüştür.

- Mesleki yeterlik durumlarına, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ve öğrencilerin DKAB dersine verdikleri öneme ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik problemine karşı korunmalarına yardımcı olan faktörler olabileceği tespit edilmiştir. Söz konusu durumlara ilişkin olumsuz algının ise onların din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik, çaresizlik, verimsizlik, öğrencilere karşı duyarsızlık gibi olumsuz hisleri yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği görülmüştür.

Yeterlik algısının mesleki tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisi, geçmişte yapılan bazı araştırmalarla da yoklanmıştır.²⁵³ Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin mesleki tükenmişliğin her üç boyutunda da diğer öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.²⁵⁴ Yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamalarının, başarılı olacaklarına dair inançlarının zayıflığından, kendilerini sürekli tehdit altında hissetmelerinden, yersiz kaygılar yaşamalarından, kendilerini zorlayan koşullara uyum sağlamada yaşadıkları zorluklardan kaynaklanmış olabileceği belirtilmektedir.²⁵⁵ Yukarıdaki tablolarda gösterilen verilerin ve mülakat sırasında dile getirilen ifadelerin bu çıkarımları destekler mahiyette olduğu söylenebilir.

²⁵³ Sibel Çimen, “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları”, Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 108,109

²⁵⁴ Will J. G. Evers, Andre Brouwers and Welko Tomic, “Burnout and Self Efficacy: A Study on Teachers’ beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands”, *British Journal of Educational Psychology*, Issue 72, 2002, p. 234

²⁵⁵ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.32,33

3.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Çevresel Faktörler

3.4.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleklerinin Toplumdaki İtibarına İlişkin Algıları

Bir ülkenin kalkınması için gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireylerin bir arada barış ve huzur içerisinde yaşamalarını sağlayacak değerlerin yeni yetişen nesle kazandırılmasında, çocukların çeşitli yönlerden sağlıklı şekilde gelişmelerinin sağlanmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Toplumların geleceğinin şekillenmesinde öğretmenlerin oynadıkları kritik rol nedeniyle öğretmenlik hemen her toplumda itibarlı meslekler arasında yer alabilmiştir.²⁵⁶ Ancak son yıllarda gerek yazılı ve görsel basında gerekse akademik çevrelerde öğretmenlik mesleğinin itibarının sıkça tartışma konusu haline getirildiği, öğretmenlik mesleğinin toplumda azalan itibarını tekrar kazanması için atılması gereken adımlar konusunda çeşitli önerilerin ileri sürüldüğü görülmektedir.²⁵⁷

Mesleklerinin toplumdaki saygınlığına ilişkin algıları, DKAB öğretmenlerinin yaptıkları işten doyum almalarına katkı sağlayabilir. Zira mesleki kimliklerinin, toplumda saygınlık kazanmalarına katkı sağladığına kanaat getirmeleri, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının -kişilik yapılarına da bağlı olarak- kendilerini önemli / değerli hissetmelerine katkı sağlayabilir. Mesleklerinin toplumda itibar kaybına uğradığına kanaat getirmeleri halinde ise onların bir kısmı kendilerini önemsiz / değersiz hissedebilir ve mesleki çalışmalara motive olmakta güçlük yaşayabilirler.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.29'da gösterilmiştir.

²⁵⁶ Orhan **Karamustafaoğlu**, "Toplumumuzda ve Öğretmen Adayları Arasında Öğretmenlik Mesleğine Verilen Değer Üzerine Bir Araştırma", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, Yıl 2004, s. 44

²⁵⁷ Murat **Özoğlu**, Bekir S. Gür ve Asu Altunoğlu, *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik –Retorik ve Pratik-*, Eğitim Bir Sen Yayınları, Ankara 2013, s. 55

Tablo 3.29. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Mesleklerinin Toplumdaki İtibarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Mesleğimin toplumdaki itibarının her geçen gün azaldığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	132	72	49	253
	%	52,17	28,45	19,36	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,52	9,95	13,04	9,80
	SS	6,414	5,705	6,720	6,486
	F	9,268			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,76	2,88	4,42	3,12
	SS	2,681	2,865	2,972	2,854
	F	6,694			
	p	,001* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,56	9,11	9,77	8,95
	SS	3,227	3,784	4,292	3,630
	F	2,115			
	p	,123			

Tablo 3.29'a bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 52) mesleklerinin toplumdaki itibarının her geçen gün azaldığı düşüncesine pek itibar etmedikleri görülmektedir. Bu durum mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü toplum nazarında önemli bir iş yaptıklarını ve bu nedenle saygın bir konumda bulduklarını düşünmeleri onların mesleki çalışmalarına daha iyi motive olmalarına katkı sunabilir.

Tablo 3.29'da, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 28), mesleklerinin toplumdaki itibarının her geçen gün azaldığını "Bazen", azımsanmayacak bir bölümünün (% 19) ise "Genellikle" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Mesleklerine toplumda hak ettiği değerin verilmediğini düşünmeleri kişilik yapılarına da bağlı olarak onların kendilerini önemsiz / değersiz hissetmelerine, mesleki çalışmalarına yönelik motivasyonlarının azalmasına ve mesleki performanslarının düşmesine yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir bölümünün, mesleklerinin toplumdaki itibarlarının her geçen gün azaldığı kanaati edinmelerinde çeşitli faktörlerin etkisi olabilir. Kendilerine yöneltilen diğer anket maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında, öğrencilere ceza verme yetkilerinin sınırlandırılmış olmasının, düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarının ve öğrencilerin DKAB dersini yeterince ciddiye almamalarının onları söz konusu kanaate varmalarında etkili olabileceği görülmüştür. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin söz konusu anket maddelerine verdikleri cevapların dağılımları Tablo 3.30’da gösterilmiştir.

Tablo 3.30. DKAB Öğretmenlerinin Bazı Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara Göre Mesleklerinin Toplumdaki Saygınlık Durumuna İlişkin Algıları

		Mesleğimin toplumdaki itibarının her geçen gün azaldığını düşünüyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Öğretmenlerin düşük maaşla çalışan memurlar arasında yer almalarından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	45	18	9	72
	Bazen	27	19	5	51
	Genellikle	60	35	35	130
	Toplam	132	72	49	253
İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	31	11	2	44
	Bazen	26	13	3	42
	Genellikle	75	48	44	167
	Toplam	132	72	49	253
Öğrencilerin çoğunun DKAB dersini önemsiz dersler arasında gördüğünü düşünüyorum	Çok Nadir	49	18	6	73
	Bazen	47	32	13	92
	Genellikle	36	22	30	88
	Toplam	132	72	49	253

Tablo 3.30’a bakıldığında, mesleklerinin toplumdaki itibarının her geçen gün daha da azaldığını “Genellikle” düşündüğünü belirten 49 DKAB öğretmeninden 35’inin (% 71) düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından; 44’ünün (% 89) öğrencilere ceza verme yetkilerinin sınırlandırılmış olmasından yüksek düzeyde rahatsızlık

duydıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca onların 30'u (% 61) öğrencilerin çoğunun DKAB'ı önemsiz bir ders olarak gördüklerini "Genellikle" düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu veriler, onların mesleklerinin toplumdaki itibarının her geçen gün daha da azaldığı kanaatine varmalarında maaşlarının azlığının, öğrencilerin DKAB dersini yeterince ciddiye almamalarının ve öğrencilere ceza verme yetkilerinin sınırlandırılmış olmasının etkisi olabileceğini göstermektedir. Nitekim Tablo 3.21'deki veriler yorumlanırken kullanılan mülakat verileri de bu duruma işaret etmektedir. Bununla birlikte bütün bu verilerin işaret ettiği bir başka önemli husus daha vardır ki o da; DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin her geçen gün daha fazla itibar kaybettiği kanaatine varmalarında mesleki açıdan yeterli donanıma sahip olmamalarının ve bu nedenle din eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların önemli bir etkisinin olabileceğidir. Zira öğrencilerin DKAB dersini yeterince ciddiye almamalarından ve öğrencilere ceza verme yetkilerinin sınırlandırılmış olmasından rahatsızlık duymaları onların mesleki donanımları açısından olumlu bir duruma işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.30'da belirtilen anket maddesine "Çok nadir" cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F=9,268$, $p<,05$; D: $F= 6,694$, $P<,05$; KB: $F=2,115$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma boyutlarında "Genellikle" cevabını verenlerle "Çok nadir" ve "Bazen" cevabını verenler arasında olduğu tespit etmiştir.

Tablo 3.29'da belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının "Çok nadir" ve "Bazen" cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiği kanaatinde olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybına

uğradığı kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran unsurlardan birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.29’da belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiği kanaatinde olmalarının, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybına uğradığı kanaatinde olmalarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.29’da belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiği kanaatinde olmalarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Anlaşılan o ki; DKAB öğretmenlerinin bir kısmı mesleklerinin toplumdaki itibarının her geçen gün daha da azaldığını düşünseler de, bu düşünce onların mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı görmelerine engel olmayabilmektedir.

Tablo 3.29’daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 52) mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybına uğradığı düşüncesine itibar etmediklerini ve bu durumun onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiği düşüncesinde olanların da bulunduğu ve bu durumun onların özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açabildiği anlaşılmaktadır. Mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybetmesinden duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi

diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede dikkat çeken ifadelere yer vermeden önce DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan memnun olma durumlarını gösteren Tablo 3.31'deki verilere bakılması yararlı olacaktır. Zira onların mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin kanaatleri ile kendilerinin toplumdaki itibarlarına ilişkin kanaatleri farklı olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan memnun olma durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.31'de gösterilmiştir.

Tablo 3.31. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Branşlarından Dolayı Toplumda Gördükleri Saygıdan Memnun olma Durumlarının Karşılaştırılması

İçinde yaşadığım toplumda branşım nedeniyle gördüğüm saygının, memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	25	43	185	253
	%	9,88	16,99	73,12	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	11,88	13,81	8,59	9,80
	Sıra Ort.	155,00	167,34	113,84	
	χ^2	22,762			
	p	,00* (2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	3,64	4,46	2,74	3,12
	Sıra Ort.	142,22	160,72	117,11	
	χ^2	13,895			
	p	,001* (2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	10,48	10,53	8,37	8,95
	Sıra Ort.	150,48	162,34	115,61	
	χ^2	17,216			
	p	,00* (2-3)			

Tablo 3.31'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 73) branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan oldukça memnun

olduklarını ortaya koymaktadır. Branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan memnun olan DKAB öğretmenlerinin oranının mesleklerinin toplumdaki saygınlığına ilişkin algıları olumlu olan DKAB öğretmenlerinin oranından ²⁵⁸ daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öyle anlaşılıyor ki, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, mesleklerinin her geçen gün daha fazla itibar kaybettiğini düşünseler de, bir DKAB öğretmeni olarak toplumda gördükleri saygıdan memnundur. Onlar, mesleklerinin gereklerini özverili bir şekilde yerine getirmeleri, öğrencileri ile yakından ilgilenmeleri, velilerle sağlıklı diyaloglar kurabilmeleri sayesinde içinde yaşadıkları toplumda insanların takdirini kazanmış olabilirler. Onların mesleklerinin toplumdaki saygınlığına ilişkin kanaatleri ile kendilerinin toplumdaki saygınlık durumlarına ilişkin kanaatlerinin farklı olmasının nedeni bu durum olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 73) branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan oldukça memnun olmaları mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu memnuniyet onların kendilerini önemli / değerli hissetmelerine ve mesleklerinden aldıkları doyumun artmasına katkı sunabilir.

Tablo 3.31’de belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin oranının % 16, “Çok nadir” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin oranının ise % 9 olduğu görülmektedir. Bu veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 25) branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan pek de memnun olmadıklarına işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmı tarafından mülakat sırasında dile getirilen bazı ifadeler bunun, DKAB dersinin toplumun bazı kesimlerince önemsiz bir ders olarak görülmesinden, birçok velinin çocuklarının Matematik, Fen, Türkçe gibi derslerdeki başarı durumlarını DKAB dersindeki başarı durumlarından daha fazla önemsemelerinden kaynaklanmış olabileceğini ortaya koymaktadır. Onların bu anlamda kullandıkları örnek ifadelerden ikisi aşağıda verilmiştir:

“Velilerde şöyle bir takıntı var. Çocuklarının Din dersi notları 5’ten aşağıya düşmemeli. Çünkü Din dersi ana derslerden birisi değil, önemsiz bir ders. Çok çabalamama rağmen velilerin Din dersine ilişkin bu algısını bir türlü değiştiremedim.”

²⁵⁸ Bkz. Tablo 3.29

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bence Din dersi öğretmenliğinin en olumsuz tarafı din karşıtı ideolojileri benimsemiş bazı idarecilerin, meslektaşlarımın ve velilerin branşımdan dolayı beni hor görüp aşağılamaları, hatta bana karşı saldırgan bir tutum takınmalarıdır... Çocuklarının durumunu görüşmek üzere okula gelen velilerin çoğu DKAB öğretmeniyle görüşme ihtiyacı hissetmemektedir. Çünkü çocuklarının, hayallerindeki bölümü kazanabilmeleri için DKAB dersinden ziyade Matematik, Türkçe, Fizik, Kimya, Yabancı Dil gibi derlerde başarılı olması gerektiğini çok iyi bilmektedirler.” **(Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)**

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmına ait yukarıdaki ifadeler onların, toplumun bazı kesimleri tarafından DKAB dersinin ve öğretmenlerinin yeterince önemsenmemesinden ciddi ölçüde rahatsızlık duyduklarını ortaya koymaktadır. Onlara göre bu, kendilerinden kaynaklanmamakta; üniversitelerin çok tercih edilen bölümlerini kazanmak için DKAB dersi öğretim programlarında yer alan konuların pek de gerekli görülmemesinden ve toplumdaki bazı insanların dini tutumlarının olumsuz olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.31’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin sıra ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait sıra ortalamaları arasında her üç boyutta da anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $\chi^2= 22,762$, $p< ,05$; D: $\chi^2= 13,895$, $p<,05$; KB: $\chi^2= 17,216$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın her üç boyutta da “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

DT (1-2): $U= 463,00$, $Z= -,949$, $p= ,342$; DT (1-3): $U= 1538,00$, $Z= -2,720$, $p= ,007$; DT (2-3): $U= 2317,500$, $Z= -4,266$, $p= ,00$

D (1-2): $U= 446,500$, $Z= -1,166$, $p= ,244$; D (1-3): $U= 1841,00$, $Z= -1,676$, $p= ,094$; D (2-3): $U= 2618,500$, $Z= -3,530$, $p= ,00$

KB (1-2): $U= 503,00$, $Z= -,441$, $p= ,659$; KB (1-3): $U= 1691,00$, $Z= -2,189$, $p= ,029$; KB (2-3): $U= 2492,500$, $Z= -3,827$, $p= ,00$

Tablo 3.31’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin sıra ortalamaları ile “Genellikle” cevabını verenlerin sıra ortalamaları arasında mesleki tükenmişliğin her üç boyutunda da anlamlı bir farklılık çıkmaması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan memnun olmayan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik hissini, memnuniyet duyanlara göre daha yoğun yaşamaları beklenirdi. Sonucun beklentilere uygun şekilde çıkmamasının nedenleri daha kapsamlı / derinlikli araştırmalar yapılarak ortaya konabilir.

Tablo 3.31’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan duydukları memnuniyetin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan duydukları memnuniyetin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.31’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan duydukları memnuniyetin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan duydukları memnuniyetin mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı hissetmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.29 ve Tablo 3.31'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün mesleklerinin toplumdaki itibarı konusunda olumlu kanaatlere sahip olduklarını, branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan memnun olduklarını ve bu durumun onların mesleki tükenmişlik problemine karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında mesleklerinin toplumdaki itibarı konusundaki kanaatleri olumsuz olan, branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygıdan memnun olmayanların da bulunduğu ve bu durumun onların mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Mesleklerinin toplumda giderek itibar kaybetmesinden ve branşları nedeniyle toplumda gördükleri saygının yetersizliğinden duydukları memnuniyetsizliğin mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede onların önemli bir bölümünün mesleklerinin toplumdaki itibarının düşüklüğünden şikâyetçi oldukları görülmüştür. Bu anlamda kullanılan örnek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinin giderek kaybolması ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğrencinin baskın ve güçlü taraf haline gelmesi, öğrenciye yasal dokunulmazlık hakkı verilirken, öğrencilerin öğretmene yaptıklarının görmezden gelinmesi ve hepsinden de kötüsü öğretmenlerin toplumdaki saygınlıklarının adeta yerle bir olması sebebiyle artık kendimi oldukça yıpranmış hissediyorum. Çünkü bu şartlarda verimli olabilmemin oldukça zor olduğunu düşünüyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Diğer branşlardan bazı öğretmenlerin ve bazı öğrenci velilerinin Din dersi öğretmenine ‘cami hocası’ nazarıyla bakmaları, bizi hafife almaları da şahsen çok rahatsız olduğum hususlardan biri. Onların bize karşı bu alaycı tavırları yüzünden ister istemez kendimi onlara karşı ispatlamak, onlara, düşündükleri gibi geri kafalı bir insan olmadığımı göstermek zorunda hissediyorum. Ama ne kadar çabalasam da boş. Çünkü onların çoğunun problemi benimle ya da branşımınla değil, dinimle. Dinime bakış açılarını değiştirmedikleri sürece bana ve branşıma bakışlarını da değiştirmeyeceklerini biliyorum. Ama yine de kılık-kıyafetim, söz ve davranışlarımla

onların gözündeki olumsuz “dindar insan imajını” bir nebze de olsa sarsabileceğimi düşünüyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bakanlık tarafından, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılmasına yönelik çalışmaların bir an önce yapılması gerektiğine inanıyorum. Çünkü mesleğimiz önemli ölçüde itibar kaybına uğradığı için ne öğrenciler ne de velilerden yeterli saygıyı göremez hale geldik. Öğrenciler ve veliler gözündeki saygınlığımızın artması bizim mesleğimizde daha başarılı olmamız anlamına gelecektir. Çünkü söylediğimiz sözler, yaptığımız nasihatler ve tavsiyeler öğrenciler ve veliler tarafından ancak o zaman ciddiye alınacaktır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 28 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bence Din dersi öğretmenliğinin en olumsuz tarafı din karşıtı ideolojileri benimsemiş bazı idarecilerin, meslektaşlarımın ve velilerin branşından dolayı beni hor görüp aşağılamaları, hatta bana karşı saldırgan bir tutum takınmalarıdır. ... Onların bu tutumlarından etkilenmediğimi söylersem doğru söylemiş olmam. Çünkü onların bu tutumları ve daha başka bazı faktörler nedeniyle mesleğimden yılmış durumdayım. Derslere eskisi gibi içimden gelerek koşarcasına gidemiyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmına ait yukarıdaki ifadeler onların genelde öğretmenlik özelde ise DKAB öğretmenliği mesleğinin toplumdaki itibarı konusunda olumsuz düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Onların bir kısmı bu durumun öğrenciler ve veliler gözündeki saygınlıklarına zarar verdiğine inanmakta ve yürüttükleri eğitim faaliyetlerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğine vurgu yapmaktadırlar. Anlaşılan o ki; onlardan bazıları mesleklerinin toplumdaki itibarının giderek azalmasını öğrenciler üzerinde arzu ettikleri ölçüde etkili olamamalarının, sınıfta disiplini sağlamakta zorlanmalarının ve yürüttükleri eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmamasının nedenleri arasında görebilmektedir. Onların bu bakış açılarının bahsedilen bu sorunların çözümüne pek bir katkısının olmayacağı açıktır. Çünkü branşının gerektirdiği nitelikleri gerçek anlamda taşıyan DKAB öğretmenlerinin –meslekleri toplumda gerçekten itibar kaybına uğrasa

da- öğrenciler ve veliler gözündeki saygınlıklarını kaybetme problemi ile karşı karşıya kalmaları beklenmez. Öğrencilere sunacakları nitelikli din eğitimi hizmeti ve velilerle kuracakları sağlıklı ilişkiler sayesinde onların öğrenciler ve veliler nezdinde itibar kaybına uğramalarını büyük ölçüde önlemeleri beklenir.

Yukarıdaki ifadeler arasında dikkat çeken bir başka husus, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleklerinin toplumda kaybettiği itibarı tekrar kazanmalarının devletin bu konuda yapacağı düzenlemelerle mümkün olabileceği kanaatinde olmalarıdır. Oysa devletin bu konuda yapacağı düzenlemeler onların ancak sun'î bir itibar kazanmalarını sağlayabilir. DKAB öğretmenleri sağlıklı bir kişilik yapısına, yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip olmaları ve görevlerini sabırlı, azimli bir şekilde yerine getirmeleri durumunda toplumdaki itibarlarının korunması için devletin yapacağı özel düzenlemelere ihtiyaç duymayacaklardır. Bu nitelikleri taşımamaları durumunda ise –devlet tarafından hangi düzenlemeler yapılırsa yapılsın- onların toplumda saygın bir konuma yükselmeleri mümkün olmayacaktır.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının diğer branş öğretmenleri tarafından küçümseyici tavır ve davranışlara maruz kalabildiklerini göstermesi bakımından da dikkat çekicidir. İşin daha vahim olan yanı ise onların bir kısmının, söz konusu tavır ve davranışların sahiplerine karşı kendilerini ispatlamak zorunda hissetmeleridir. Bu, onların kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmemektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerini sağlıklı bir şekilde atlattığı, sağlıklı bir kişilik geliştirerek yetişkinliğe adım atmış bireylerin kendilerini hiçbir konuda başkalarına ispatlamak zorunda hissetmeleri beklenmez. Çünkü onlar başkalarını, kendilerini onlara ispatlamak zorunda hissedecek ölçüde büyük görmezler. Bu onların kibirli olmalarından değil, kişilikli olmalarından kaynaklanır. Dolayısıyla mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleklerinin toplumda itibar kaybına uğramasından çok fazla rahatsız olmaları ve kendilerini başkalarına ispatlamak zorunda hissetmeleri gibi durumların kişilik yapıları ile alakalı bir sorun olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleklerinin toplumda itibar kaybına uğradığını düşünmelerinde ve bu durumdan yüksek düzeyde rahatsızlık

duymalarında çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan olumsuz haberlerin etkisi olabilir. Nitekim halkın din eğitimi ihtiyacının karşılanmasında laik devletin rolü konusu Cumhuriyet tarihimiz boyunca gündemdeki yerini hep korumuştur. Laik devletin okullarında din dersinin olup olamayacağı, olacaksa yasal statüsünün ne olması gerektiği, din dersi öğretim programlarının ve bunun uygulayıcıları olan DKAB öğretmenlerinin niteliği üzerinde yoğunlaşan²⁵⁹ bu tartışmalara DKAB öğretmenlerinin kayıtsız kalmaları düşünülemez. Özellikle de siyasi / ideolojik çizgileri nedeniyle dine ve din derslerine karşı mesafeli bir tutum benimseyen kişi ya da gruplar tarafından yönetilen gazete, dergi ve internet sitelerinde yayımlanan olumsuz haberler, yapılan olumsuz değerlendirmeler bazı DKAB öğretmenlerini psikolojik açıdan olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yapılan haber ve yorumlardan rahatsız olma durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.32’de verilmiştir.

²⁵⁹ Ramazan Diler, “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İlgili Gazetelerdeki Tartışmaların Değerlendirilmesi*”, Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 2011 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 38

Tablo 3.32. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Basın Yayın Organlarında Yayınlanan DKAB Dersi ve Öğretmenleri Aleyhindeki Haberlerden Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenlerini hedef alan haberlerin yayınlanmasından rahatsızlık duyuyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	25	43	185	253
	%	9,88	16,99	73,12	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	8,00	9,30	10,35	9,80
	Sıra Ort.	105,73	122,27	133,14	
	χ^2	4,770			
	p	,92			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	2,52	2,30	3,46	3,12
	Sıra Ort.	110,41	105,48	136,17	
	χ^2	8,557			
	p	,014* (2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	8,37	9,47	8,95	8,95
	Sıra Ort.	116,20	136,27	127,25	
	χ^2	1,560			
	p	,458			

Tablo 3.32'ye bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 73) çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden oldukça rahatsız oldukları görülmektedir. Kontrol etmeleri mümkün olmayan, çoğulcu toplumlarda normal karşılanması gereken bir durumdan rahatsızlık duymaları onların zihinsel ve duygusal açıdan yıpranmalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden rahatsızlık duymalarında özgüven eksikliği yaşamalarının ve eleştiriye açık olmamalarının etkisi olabilir. Nitekim aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler de bu düşüncüyü destekler mahiyettedir.

Tablo 3.33. DKAB Öğretmenlerinin Velilere ‘Alo 147’ Hattını Kullanarak Öğretmenleri Şikâyet Etme Hakkının Verilmiş Olmasından Duydukları Rahatsızlığa Göre Basın Yayın Organlarında DKAB Dersi ve Öğretmenleri Aleyhinde yayınlanan Haberlerden Rahatsız Olma Durumları

		Velilere ‘Alo 147’ hattını kullanarak öğretmenleri şikâyet etme hakkının verilmiş olmasından rahatsızlık duyuyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenlerini hedef alan haberlerin yayınlanmasından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	27	8	5	40
	Bazen	23	9	10	42
	Genellikle	47	27	97	171
	Toplam	97	44	112	253

Tablo 3.33’e bakıldığında, çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten 171 DKAB öğretmeninden 97’sinin (% 57) velilere ‘Alo 147’ hattını kullanarak öğretmenleri şikâyet etme hakkının verilmiş olmasından da “Genellikle” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Anlaşılan o ki, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmı kendilerine ve branşlarına yönelik itirazlara, eleştirilere, şikâyetlere tahammül göstermekte zorlanmaktadır. Bunu, onların kişilik yapıları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü bu durum onların kendilerinden emin olmadıklarına, özgüven eksikliği yaşadıklarına, sosyal çevrelerinden gelebilecek tepkiler nedeniyle kendilerini sürekli tehdit altında hissedebildiklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.32’de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 16’sının, çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden “Bazen” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Söz konusu anket maddesine “Bazen” cevabını vermiş olmaları onların basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden hoşnut olmasalar da bu durumu kendilerine çok fazla dert etmediklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.32’de, basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberleri bir problem olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının oldukça düşük

(% 9) olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum onların kişilik yapılarından ve dünya görüşlerinden kaynaklanmış olabileceği gibi bu tarz haberlerin yayınlandığı haber sitelerini, kanallarını, gazete ve dergileri takip etmemelerinden de kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğretmenliğin toplumda itibar gören mesleklerden biri olduğunu düşünmelerine ²⁶⁰ ve yine çok büyük bir bölümünün bir DKAB öğretmeni olarak toplumda gördükleri saygıdan oldukça memnun olduklarını belirtmelerine ²⁶¹ rağmen % 73'lük bir bölümünün çeşitli basın yayın organlarında kendileri aleyhinde yayınlanan haberlerden “Genellikle” rahatsızlık duyduklarını belirtmeleri ilginç bulunmuştur. Basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, söz konusu haberlerin toplumun genel kanaatini yansıtmadığını; azınlık olarak gördükleri bir kesim tarafından DKAB dersi ve öğretmenlerine yönelik yürütülen karalama kampanyasının bir parçası olduğunu düşünmüş olabilir. Bu, söz konusu ilginç durumun açıklayıcı nedenlerinden birisi olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.32’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin sıra ortalamalarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda grupların sıra ortalamaları arasında mesleki tükenmişliğin sadece duyarsızlaşma boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $\chi^2= 4,770$, $p> ,05$; D: $\chi^2= 8,557$, $p<,05$; KB: $\chi^2= 1,560$, $p>,05$) Duyarsızlaşma boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın “Bazen” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

²⁶⁰ Bkz. Tablo 3.29

²⁶¹ Bkz. Tablo 3.31

D (1-2): $U= 823,00$, $Z= -,161$, $p= ,872$; D (1-3): $U= 2739,500$, $Z= -1,976$, $p= ,048$; D (2-3): $U= 2704,00$, $Z= -2,503$, $p= ,012$

Tablo 3.32’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden duydukları rahatsızlığın öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden duydukları rahatsızlığın öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, Tablo 3.32’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenler ile “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmemiş olması beklenen bir sonuç değildir. Konu hakkında daha kapsamlı ve ayrıntılı araştırmalar yapılarak bu durumun nedenleri ortaya çıkarılabilir.

Tablo 3.32’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutuna ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden duydukları rahatsızlığın DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıkları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamasının ise, DKAB öğretmenlerinin çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden duydukları rahatsızlığın mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığına işaret ettiği söylenebilir.

Tablo 3.32’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 73) çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden rahatsızlık duyduklarını ve söz konusu haberlerden rahatsızlık duyduğunu belirtenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin kanaatlerinin daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak şunu da belirtmek

gerekir ki, DKAB öğretmenlerinin bir kısmı duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları tükenmişlik hissini etkisiyle, çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden yüksek düzeyde rahatsızlık duyduklarını belirtmiş olabilir. Zira duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik hissini yoğun bir şekilde yaşayan kişiler, kendilerine yönelik olumsuzluklara tahammül göstermekte ve bunları anlayışla karşılamakta zorlanabilirler.

Çeşitli basın yayın organlarında DKAB öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberlerden duydukları rahatsızlığın mesleki tükenmişlik algılarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede, onların hiçbirinin söz konusu duruma temas etmedikleri görülmüştür. Tablo 3.32’de belirtilen anket maddesine onların tamamının “Genellikle” cevabını vermiş olmalarına rağmen, mülakat sırasında bu rahatsızlıklarını dile getirmemiş olmaları, söz konusu durumdan duydukları rahatsızlığın yüksek düzeyde olmadığı ya da bunu öncelikli bir sorun olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiş ve onların da söz konusu duruma değinmedikleri görülmüştür. Öyle anlaşılıyor ki, çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenleri aleyhinde yayınlanan haberler DKAB öğretmenleri için önemli bir huzursuzluk sebebi değildir.

3.4.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Toplumsal Beklentilerden Duydukları Rahatsızlığa İlişkin Algıları

Çocukların her yönden sağlıklı bir gelişmelerinde ve hayatta karşılaşmaları muhtemel zorlukların / problemlerin üstesinden gelmelerini sağlayacak donanımı kazanmalarında oynadıkları kritik rol sebebiyle halkın öğretmenlerden beklentileri oldukça fazladır. Halkın öğretmenlerden genel beklentilerinin yanı sıra her branş öğretmeninden özel beklentileri de olabilmektedir. Örneğin toplumda her geçen gün daha da yaygınlaşan ve derinleşen ahlaki sorunlar, gözlerin özellikle de DKAB öğretmenlerine çevrilmesine neden olabilir. Veliler çocuklarında gördükleri davranış problemlerinin DKAB öğretmenin desteğiyle çözüme kavuşturulabileceğini düşünebilirler. Bu düşünce sebebiyle onlar DKAB öğretmeninden çocuklarının sorunlarıyla daha yakından

ilgilenmelerini talep edebilirler. Bu talepler DKAB öğretmenlerinin bir kısmının kendilerini baskı altında hissetmelerine yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, toplumsal beklentilerin fazlalığından rahatsız olma durumları sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.34’te gösterilmiştir.

Tablo 3.34. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Toplumsal Beklentilerin Fazlalığından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

İçinde yaşadığım toplumdaki bazı insanların DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin çok yüksek olmasından rahatsızlık duyuyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	159	64	30	253
	%	62,845	25,296	11,857	100,00
Duygusal Tükenmişlik	\bar{X}	8,26	9,59	10,61	9,80
	SS	6,192	5,514	5,820	6,486
	F	22,948			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,44	3,71	5,46	3,12
	SS	2,627	2,675	2,932	2,854
	F	18,253			
	p	,00* (1-2, 1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,28	9,98	10,30	8,95
	SS	3,307	3,937	3,816	3,630
	F	7,749			
	p	,001* (1-2, 1-3)			

Tablo 3.34’e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 62) toplumsal beklentilerin fazlalığını kendileri açısından önemli bir sorun olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum onların toplumsal beklentilere cevap verebilme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Toplumsal beklentilere cevap verebilme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olması onların din eğitimi sürecinde kendilerinden emin olmaları, rahat ve doğal

davranabilmeleri, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve mesleklerinden doyum alabilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün toplumsal beklentilerin fazlalığını kendileri açısından rahatsız edici bir sorun olarak görmemeleri, mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebilir. Ancak toplumsal beklentilerin fazlalığından rahatsızlık duymadıklarını belirten DKAB öğretmenleri arasında, böyle bir beklentinin varlığına inanmayanların da olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerekir. Yani bazı DKAB öğretmenleri, toplumun kendilerinden zaten pek bir beklentileri olmadığını düşünmelerinden dolayı Tablo 3.34’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını vermiş olabilirler.

Tablo 3.34’te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 25) toplumsal beklentilerin fazlalığından “Bazen”, az bir kısmının (% 11) ise “Genellikle” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Toplumsal beklentilerin fazlalığından rahatsızlık duymaları onların söz konusu beklentilerin etkisiyle kendilerini zaman zaman baskı altında hissedebildiklerine işaret etmesi yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, toplumsal beklentilerin fazlalığından “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $F=22,948$, $p<,05$; D: $F= 18,253$, $P<,05$; KB: $F=7,749$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında, duyarsızlaşma boyutunda ise her bir grup ile diğer gruplar arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.34’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik

ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemenin DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Duyarsızlaşma boyutundaki anlamlı farkın –diğer boyutlardan farklı olarak- her bir grup ile diğer gruplar arasında olması, toplumsal beklentilerin fazlalığından duyulan rahatsızlığın mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa DKAB öğretmenlerinin bir kısmının toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.34’te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli ve başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.34’teki veriler, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha yoğun yaşamalarında toplumsal beklentilerin fazlalığından duydukları rahatsızlığın etisi olabileceğini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını nasıl anlamlandıracaklarında ve buna nasıl tepki vereceklerinde kişilik özelliklerinin ve mesleki donanım durumlarının önemli bir etkisi olabilir. Zira sağlam / sağlıklı bir kişilik yapısına ve yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip DKAB öğretmenlerinin, toplumsal beklentilerin fazlalığını kendileri açısından ciddi bir tehdit olarak görmeleri beklenmez. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenleri ile mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmıyla yapılan mülakatta dile getirilen aşağıdaki ifadeler

toplumsal beklentilerin fazlalığına verilecek duygusal tepkilerin kişilik yapısına bağlı olarak farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Örneğin toplumsal beklentilerin fazlalığından “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten ve mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek olan bir DKAB öğretmene ait şu ifadeler onun dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduğuna işaret etmektedir:

“Meslektaşlarım arasında “çalışkan ve başarılı bir öğretmen” olarak tanınmak da benim için çok önemliydi....Görev yaptığım köyde yaygın olan bid’at ve hurafelere karşı öğrencilerimi bilinçlendirip korumak için verdiğim mücadelenin sonuçsuz kalması ve bu mücadeleden dolayı köy halkı ve okul müdürü tarafından “istenmeyen öğretmen” pozisyonuna düşmüş olmam da mesleğimden iyice soğumama neden oldu. Okul idarecilerinin baskısını üzerimde sürekli hissediyorum. Çünkü yaptığım her davranış onlar tarafından takip ediliyor... Meslektaşlarımın bana karşı saygısızca tavırları da beni okulumdan soğutuyor. Onların bu tavırlarına karşı bazen, acaba fazla mı alınganlık gösteriyorum diye kendi kendime soruyorum... Din dersi öğretmeniyken her şey daha çok sorun. Okulda bir Matematik ya da Fen öğretmeni kadar popüleriteniz olmuyor. Sonuçta adınız “Dinci”. Birisi şahsıma karşı bu tabiri kullandığında sinirlerim altüst oluyor. (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, DKAB öğretmenin sosyal çevresindeki insanların kendisi hakkındaki tutum ve değerlendirmelerini gereğinden fazla önemseydiği, onlar tarafından ‘çalışkan ve başarılı bir öğretmen’ olarak tanınmayı kendisine öncelikli bir hedef olarak belirlemiş olduğu, onların kendisine yönelik olumsuz davranışlarından fazlaca etkilendiği ve kendisini sürekli onların baskısı altında hissettiği anlaşılmaktadır. Bunların her biri, onun dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduğuna işaret etmektedir. Aynı DKAB öğretmene ait aşağıdaki ifadeler ise onun bu kişilik yapısının etkisiyle toplumsal beklentilerin fazlalığını kendisi için bir endişe kaynağı olarak görebildiğini göstermektedir:

“Toplumun Din dersi öğretmenlerinden beklentileri çok fazla. Sosyal çevremizdeki insanlar bizim söz ve davranışlarımızla çevremize her zaman mükemmel bir örnek olmamız gerektiğini, hayatımızda hataya asla yer olmaması gerektiğini düşünüyorlar. Bizim de kendileri gibi bir insan olduğumuzu, sabrımızın bir sonu olduğunu, her şeyin en doğrusunu bilmemizin ve yapmamızın mümkün olmadığını hesaba katmıyorlar.

Onların bu anlayışı elbette üzerimde bir tedirginlik oluşturuyor. Toplumdaki bu anlayışın değişmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, DKAB öğretmeninin söz ve davranışlarının, hal ve hareketlerinin sosyal çevresinde bulunan insanlar tarafından sürekli denetlendiği düşüncesinde olduğu ve bu durum sebebiyle kendini sürekli tedirgin hissettiği anlaşılmaktadır. Bu durum onun toplumsal beklentilerden rahatsızlık duymasına neden olmaktadır. Çünkü o, bu beklentilere cevap verememesi durumunda insanlardan olumsuz tepkiler alabileceğini düşünmekte ve bu nedenle endişe duymaktadır. Sosyal çevresinde bulunan insanlardan olumsuz tepkiler aldığı anda ise o, sürekli taşıdığı bu endişelerin yersiz olmadığına kanaat getirebilmekte ve mesleğiyle ilgili bazı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının toplumsal beklentilerin fazlalığından rahatsızlık duymaları, söz konusu beklentilerin kendi sınırlarını ve imkânlarını aşar nitelikte olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmına ait aşağıdaki ifadeler bu düşünceyi destekler mahiyettedir:

“Velilerin branşım ile ilgili beklentilerinin oldukça yüksek olduğunu gözlemliyorum. Bu durum açıkçası beni rahatsız ediyor. Velilerin kendi çocuklarını hatasız, akıllı ama biz öğretmenleri öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmeyen, onları bir melek haline getiremeyen kişiler olarak görmeleri beni çok rahatsız ediyor. Velilerin aile içerisinde kendilerinin veremediği terbiyeyi öğretmenin vermesini beklemeleri çok yanlış. Velilerin öğrencilerin terbiyeleri ile ilgili tüm sorumluluğu bizlere yüklemelerinin bize karşı yapılmış büyük bir haksızlık olduğunu düşünüyorum. Onların bu yaklaşımları nedeniyle, öğrencilerimin olumsuz davranışlarına her şahit oluşumda kendi kendime “acaba mesleğimde çok mu yetersizim” diye düşünüp üzülüyorum. (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Çocuklara hem dünya hem de ahret hayatlarında faydalı olacak bilgiler öğretiyor oluşumuz mesleğimizin en olumlu tarafı. Ancak insanların bize “din adamı” nazarıyla bakmaları, bizden olmayacak beklentiler içerisine girmeleri, hatalarımıza tahammül

edememeleri ise bu mesleğin en olumsuz yanı diye düşünüyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 8 – Evli – Yüksek lisans mezunu - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Toplumun ilahiyatçı dediğimiz insanlardan beklentileri oldukça fazla. İnsanlar bizim dinle ilgili her konuyu çok iyi bildiğimizi ve yaptığımız her davranışın dinin ilke ve kurallarına uygun olduğunu düşünüyor. Bu nedenle sordukları her soruya doğru ve ikna edici cevaplar alabileceklerini zannediyorlar. Toplumun bu algısı bizi onların hüsnü zanlarını boşa çıkarmama konusunda tedirginlik yaşamamıza neden oluyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 18 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerde, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin rahatsızlık duydukları iki konuya temas ettikleri görülmektedir. Bunlardan birincisi; bazı velilerin DKAB öğretmenlerinden kendi imkânlarıyla ve tek başlarına gerçekleştirmeleri neredeyse imkânsız olan beklentiler içerisinde olmalarıdır. İkincisi ise, yine bazı velilerin bir ebeveyn olarak öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleriyle ilgili sorumluluklarını yerine getirmemeleri ve bu durumdan kaynaklanan davranış problemlerinden DKAB öğretmenlerini sorumlu tutmalarıdır. Anlaşılan o ki duyulan bu rahatsızlık, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki açıdan kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmelerine neden olabilmekte ve mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu veriler, bazı araştırmacılar tarafından ileri sürülen, sahip oldukları bilgi, beceri, yetki ve kaynakların toplumsal beklentilere karşılık vermelerine imkân vermeyecek ölçüde yetersiz olduğunu düşünen çalışanların mesleki tükenmişlik problemi ile daha çok karşı karşıya kalabilecekleri görüşünü destekler niteliktedir.²⁶² Kyricou ve Suttcliffe adlı araştırmacılar da bu düşünceye paralel olarak öğretmenlerin;

a)Üzerlerindeki talebi fazla olarak algılamaları,

b)Bu talepleri karşılamakta zorlanmaları ya da başarısız olmaları,

²⁶² Oya İnci Bolat, “İş Yüğü, İş Kontrolü ve Tükenmişlik İlişkisi”, *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, Yıl 2011, s. 90

c)Yaşadıkları bu zorlukların / başarısızlıkların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit ettiğini düşünmeye başlamaları durumunda mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.²⁶³

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmının toplumsal beklentilerin fazlalığından ne şekilde etkilendiklerini tespit etmek üzere mülakatta dile getirdikleri ifadeler de incelenmiştir. Yapılan incelemede, meslek hayatlarında kendilerini rahatsız eden durumlar arasında onların hiçbirinin toplumsal beklentilerin fazlalığına değinmedikleri görülmüştür. Hatta onlardan biri aşağıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere -rahatsız olmak şöyle dursun- bu beklentilerin mesleki motivasyonunu arttırdığına vurgu yapmıştır.

“Toplumun beklentileri mesleğime daha fazla motive olmamı sağlıyor. Üzerimde bir baskı oluşturmuyor. Onların bizden beklentilerinin büyüklüğü, Din dersinin öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunun ve Din dersi öğretmenin ne kadar değerli bir iş yaptığının bilincinde olduklarını gösterir. Vereceğim yüksek not dışında hiç kimsenin benden herhangi bir beklentisi olmasaydı şahsen kendimi çok kötü hissederdim.”
(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığına verdikleri duygusal tepkilerin farklılaşabildiğini göstermektedir. Beklentilerin fazlalığı DKAB öğretmenlerinin bir kısmının kendilerini baskı altında hissetmelerine yol açarken bazılarının mesleklerine motive olmalarını sağlayıcı bir unsur olarak işlev görebilmektedir. Aynı duruma farklı tepkiler vermelerinde onların kişilik özelliklerinin ve mesleki donanım durumlarının etkisi olabilir.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin toplumsal beklentilerin fazlalığından rahatsız olma düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Tablo 3.34’teki verilere ve mülakatta dile getirilen ifadelere bir bütün olarak bakıldığında üç hususun ön plana çıktığı görülmektedir:

– Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümü toplumsal beklentilerin fazlalığından ciddi bir rahatsızlık duymamaktadır. Bu durum onların, “DKAB

²⁶³ Sibel Çimen, “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları”, Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 55

öğretmenlerinden toplumsal beklentilerin fazla olduğu” düşüncesine katılmamalarından kaynaklanmış olabileceği gibi, bu beklentilere cevap verebilmelerini sağlayacak mesleki donanıma sahip oldukları kanaatini taşımalarından da kaynaklanmış olabilir.

– Mülakat sırasında dile getirdikleri ifadelerden hareketle dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip oldukları söylenebilecek DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığından daha çok rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır.

– Mevcut şartlarda kendi donanımları ile toplumsal beklentilere karşılık verebilmelerinin mümkün olmadığını düşünen DKAB öğretmenlerinin, söz konusu beklentilerden daha olumsuz etkilenebilecekleri anlaşılmaktadır.

DKAB öğretmenlerinin sosyal çevrelerinde bulunan insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve öğrencileri derse motive edebilmeleri açısından öğrencilerin, idarecilerin, öğretmenlerin, velilerin vs. beklentilerinin farkında olmaları önemlidir. Ancak onların bu beklentileri merkeze alıp, kendilerini bu beklentilere cevap vermek zorunda hissetmeleri, onlar açısından birçok sıkıntılı duruma kaynaklık edebilir. Beklentilerin yön verdiği bir öğretmen konumunda bulunmak her şeyden önce DKAB öğretmenini eğitim-öğretim sürecinde ilkeli hareket edememe / tutarsız davranışlarda bulunma gibi olumsuzluklarla karşı karşıya bırakabilir ki bu durum bile tek başına birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olabilecek potansiyele sahiptir.

DKAB öğretmenleri, sosyal çevrelerinde bulunan insanların her beklentisinin masum / makul olmayabileceğini, herkesin beklentisine cevap vermelerinin ve herkesi memnun etmelerinin mümkün olmadığını bilmeli ve beklentiler karşısındaki tavırlarını buna göre almalıdırlar. Onlar, beklenti sahibi insanlarla kuracakları sağlıklı ilişkiler sayesinde onların beklentilerini yönetebilir ve daha makul hale getirmelerine rehberlik edebilirler.

Toplumsal beklentilerin fazlalığı gibi farklılaşması da bazı DKAB öğretmenleri için rahatsız edici olabilir. Din anlayışları farklı olan ailelerin DKAB öğretmeninden ve dersinden farklı beklentilerinin olması DKAB öğretmenlerinin bir kısmının stres ve rol çatışması gibi olumsuzluklar yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, DKAB dersinden toplumsal beklentilerin farklılaşmasından rahatsız olma durumları sorulmuştur. Onların bu soruya verdikleri cevaplarla mesleki tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmak üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.35’te gösterilmiştir.

Tablo 3.35. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Velilerin DKAB Dersinden Beklentilerinin Farklılaşmasından Rahatsız Olma Durumlarının Karşılaştırılması

Velilerin DKAB dersinden beklentilerinin farklı olması nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde kendimi rahat hissedemiyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	151	68	34	253
	%	59,683	26,877	13,438	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	8,01	12,92	11,52	9,80
	SS	6,138	6,313	5,588	6,486
	F	16,685			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,26	4,45	4,26	3,12
	SS	2,478	2,959	2,853	2,854
	F	19,438			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,31	10,36	8,94	8,95
	SS	3,307	3,937	3,816	3,630
	F	7,881			
	p	,00* (1-2)			

Tablo 3.35'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 59) toplumsal beklentilerin farklılaşmasından pek de rahatsız olmadıkları görülmektedir. Bu durum onların, toplumun farklılaşan beklentilerine cevap verebilme konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu sonucun, araştırmanın evrenini oluşturan Kayseri ilinin toplumsal yapısından kaynaklanmış olma ihtimalinin de göz ardı edilmemesi gerekir. Farklı dini gruplar arasında daha keskin ayrılıkların olduğu yerleşim bölgelerinde aynı konuda araştırma yapılması durumunda muhtemelen farklı sonuçlar elde edilebilecektir. Her ne sebeple olursa olsun DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün toplumsal beklentilerin farklılaşmasını kendileri açısından ciddi bir sorun olarak görmemelerinin, mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir duruma işaret ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında -Kayseri ilinin sosyal yapısına rağmen- toplumun farklılaşan beklentilerinden rahatsızlık duyduğunu belirtenlerin de

bulunduğu anlaşılmaktadır. Toplumun farklılaşan beklentilerinden “Bazen” rahatsızlık duyduğunu belirtenlerin oranının % 26, “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirtenlerin oranının ise % 13 olduğu görülmektedir. Toplumsal beklentilerin farklılaşmasından rahatsızlık duyduklarını belirtmeleri onların, bu farklı beklentileri yönetme konusundaki yeterlik algılarının çok da olumlu olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 3.34 ve Tablo 3.35’teki verilere birlikte bakıldığında, toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin bir kısmının toplumsal beklentilerin farklılaşmasından rahatsızlık duyabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durum toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmediğini belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmının kendilerine yönelik toplumsal beklentilerin fazla olduğu düşüncesine itibar etmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının DKAB öğretmenlerine yönelik toplumsal beklentilerin farklılaşmasından rahatsızlık duymalarında, farklı beklentilere sahip kişilerden alabilecekleri muhtemel olumsuz tepkiler nedeniyle din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısını daha fazla yaşamalarının etkisi olabilir. Nitekim aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler bu düşüncüyü destekler mahiyettedir.

Tablo 3.36. DKAB Öğretmenlerinin Branşlarının Hassasiyeti Nedeniyle Din Eğitimi Sürecinde Hata Yapma Lükslerinin Bulunmadığını Düşünme Sıklıklarına Göre Toplumun Farklılaşan Beklentilerinden Rahatsız Olma Durumları

		Velilerin DKAB dersinden beklentilerinin farklı olması nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde kendimi rahat hissedemiyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Branşımın hassasiyeti nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde hata yapma lüksümün bulunmadığını düşünüyorum	Çok Nadir	21	4	3	28
	Bazen	20	11	3	34
	Genellikle	110	53	28	191
	Toplam	151	68	34	253

Tablo 3.36’ya bakıldığında, velilerin farklılaşan beklentileri nedeniyle din eğitimi sürecinde kendilerini rahat hissetmediklerini “Genellikle” düşündüğünü belirten 34

DKAB öğretmeninden 28'inin (% 82), “Bazen” düşündüğünü belirten 68 DKAB öğretmeninden 53'ünün (% 78) branşlarının hassasiyeti nedeniyle din eğitimi sürecinde hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Genellikle” düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu verilerden hareketle, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir bölümünün velilerin farklılaşan beklentilerinden rahatsızlık duymalarında, din eğitimi sürecinde yaşadıkları hata yapma kaygısının etkisi olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.36'da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. (DT: $F=16,685$, $p<,05$; D: $F= 19,438$, $P<,05$; KB: $F=7,881$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.35'te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin farklılaşmasını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, toplumsal beklentilerin farklılaşmasını rahatsız edici bir durum olarak görmemenin DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.35'te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin

farklılaşmasını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, toplumsal beklentilerin farklılaşmasını rahatsız edici bir durum olarak görmemenin DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.35’te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Anlaşılan o ki, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, toplumsal beklentilerin farklılaşmasından yüksek düzeyde rahatsızlık duysalar da, duydukları bu rahatsızlık onların mesleki başarı ve verimlilik durumlarına ilişkin algılarını pek de olumsuz etkilememektedir.

Tablo 3.35’teki veriler, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin farklılaşmasını önemli bir sorun olarak görmemelerinin mesleki tükenmişlik problemine karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum onların din eğitimi sürecinde kendilerini daha rahat hissetmelerinden, daha az kaygı ve stres yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Toplumsal beklentilerin farklılaşmasını rahatsız edici bir durum olarak gören DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarında ise, farklı beklentilerin hangisine öncelik verecekleri konusunda tereddüt yaşamalarının (rol çatışması) ve farklı beklentilerin tamamına karşılık verememeleri durumunda gelebilecek olumsuz tepkilerden çekinmelerinin etkisi olabilir.

Toplumsal beklentilerin farklılaşmasından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede, Tablo 3.35’te belirtilen anket maddesine onların altısının “Genellikle” cevabını vermiş olmalarına rağmen, meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken hiçbirinin toplumsal beklentilerin farklılaşmasına temas etmedikleri görülmüştür. Bu durum onların, söz konusu rahatsızlıklarının yüksek düzeyde olmadığı ya da bu rahatsızlığın onları meslek

hayatlarında olumsuz etkileyen öncelikli sorunlar arasında yer almadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında toplumsal beklentilerin farklılaşmasına temas edip etmediklerine de bakılmıştır. Yapılan incelemede, Tablo 3.35’te belirtilen anket maddesine onların dördünün “Çok nadir”, dördünün “Bazen”, birinin de “Genellikle” cevabını verdikleri ve hiçbirinin mülakat sırasında toplumsal beklentilerin farklılaşmasından duydukları rahatsızlığa değinmedikleri görülmüştür. Bu veriler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerine göre din eğitimi sürecinde kendilerini daha rahat hissettiklerine işaret etmektedir. Onların mesleki tükenmişlik hissini daha az yaşamalarında bu durumun da etkisi olabilir.

İçinde bulunduğumuz çağda kitle iletişim araçlarının her geçen gün gelişmesine ve insanlar arası etkileşimin artmasına paralel olarak toplumu oluşturan bireyler arasındaki görüş ayrılıklarının artmaya ve daha belirgin hale gelmeye başladığı bir gerçektir. Farklı düşüncelere sahip kişi ve gruplar teknolojik imkânlardan da yararlanarak düşüncelerini savunmaktan ve yaymaya çalışmaktan geri durmamaktadırlar. Toplumda farklı din anlayışlarına sahip insanlar da bu duruma kayıtsız kalmamakta, kendi inanç ve düşüncelerini ifade etme ve savunma adına özel bir çabanın içerisine girebilmektedirler. Bu çabaların, farklı dini gruplara mensup bireylerin birbirlerine yönelik tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Zira bu rekabet ortamında bazı dini gruplar diğer gruplara karşı –tarihsel süreçte yaşanan bazı hadiseleri de sürekli gündeme getirerek- katı ve dışlayıcı bir tutum içerisine girebilirler.

Toplumu oluşturan bireylerin din anlayışlarının ve mensubu oldukları dini grupların farklı olmasının, DKAB öğretmenlerine yönelik tutumlarının ve onlardan beklentilerinin de farklılaşmasına neden olması yadırganacak bir durum değildir. Din eğitimi bilimi alanındaki çalışmalarıyla tanınan Bilgin’in, din dersi öğretmenliğinin güçlüklerini konu aldığı bir makalesinde de vurguladığı üzere, devletin, velilerin ve öğrencilerin din dersinden ve DKAB öğretmeninden beklentileri alabildiğine

farklılaşabilmektedir.²⁶⁴ Üstelik bu farklı beklentiler arasında DKAB öğretmeninin kişisel inanç ve değerleriyle örtüşmeyenler de olabilmektedir. Bu duruma DKAB öğretmenlerinin bir kısmının reaksiyon göstermeleri mümkündür. Mesleki tükenmişlik açısından asıl önemli olan ise DKAB öğretmenlerinin bu duruma gösterecekleri reaksiyonun niteliğidir. Onların farklı beklentileri görmezden gelip hiç dikkate almamaları da, bu beklentileri gereğinden fazla ciddiye alıp kontrolü kaybetmeleri de mesleki tükenmişlik açısından doğru bir yaklaşım olmaz. DKAB öğretmenlerinin velilerin farklı beklentileri karşısında doğru stratejiyi belirleme ve bu stratejiye uygun davranma konusunda atacağı yanlış adımlar farklı beklentilere sahip kişi ve kurumlarla ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına neden olabilir. Bu sorunlar kişilik yapılarına bağlı olarak DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleklerinden soğumalarına, öğrencilerine karşı duyarsızlaşmalarına ve kendilerini mesleki açıdan başarısız hissetmelerine yol açabilir.

DKAB öğretmenleri öncelikle yasal hak ve sorumluluklarını iyi bilmeli, yapacakları din eğitimi faaliyetlerini yasal açıdan meşru bir zemine oturtmalıdırlar. Onlar bir taraftan faaliyetlerini yasal çerçeve içerisinde kalarak sürdürürken diğer taraftan da velilerle sürekli irtibat halinde olmalı, onların endişelerini izale edebilmeli, güvenlerini kazanabilmelidirler. Bunu başarabilmeleri durumunda onlar, farklılaşan beklentilerin üzerlerinde oluşturduğu baskıyı büyük ölçüde hafifletebileceklerdir.

3.4.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Branşlarının Hassasiyet Durumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlik gibi insanlara birebir / doğrudan hizmet vermeyi gerektiren ve yüz yüze ilişkilerin yoğun olduğu mesleklerde çalışan bireylerin mesleklerini icra ederken çok daha dikkatli olmaları gerekir. Çünkü onların yapacağı en ufak hatalar bile çok büyük sorunlara yol açabilir. Yaptıkları hataların niteliğine göre öğretmenler öğrenciler, veliler, idareciler ve öğretmen arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşayabilir, haklarında soruşturma açılabilir ve ceza alabilirler. Yine bu hatalar sebebiyle onların öğrenciler gözündeki saygınlıkları zarar görebilir. Meseleye DKAB öğretmenleri açısından bakıldığında; onlar tarafından yapılacak hataların çok daha kritik sonuçlar doğurabileceği rahatlıkla söylenebilir. Zira onlar, din gibi hassas bir olgunun

²⁶⁴ Bilgin, s. 261,262

öğretimiyle sorumludurlar. Bu sorumluluklarını yerine getirirken onların atacakları yanlış bir adım, öğrencilerin dini tutumlarını doğrudan etkileyebilir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin bir kısmının hata yapma kaygısı yaşamalarına ve kendilerini baskı altında hissetmelerine yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığı düşüncesine katılma durumları sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.37’de gösterilmiştir.

Tablo 3.37. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Branşları Nedeniyle Hata Yapma Lükslerinin Bulunmadığını Düşünme Sıklıklarının Karşılaştırılması

Branşının hassasiyeti nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde hata yapma lüksünün bulunmadığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	28	34	191	253
	%	11,067	13,438	75,494	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	8,10	11,7	9,71	9,80
	Sıra Ort.	109,19	147,74	125,92	
	χ^2	4,446			
	p	,108			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	2,39	4,23	3,03	3,12
	Sıra Ort.	106,05	154,93	125,10	
	χ^2	7,538			
	p	,02* (1-2)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	7,14	10,26	8,98	8,95
	Sıra Ort.	89,36	151,19	128,21	
	χ^2	11,266			
	p	,004* (1-2)			

Tablo 3.37’de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 75) branşları nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığı fikrinde birleşmiş oldukları dikkat çekmektedir. Branşı nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını

“Bazen” düşündüğünü belirtenlerin oranının % 13, “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlerin oranının ise % 11 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğu kanaatinde olmaları, din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarına yol açabilir. Ancak onların söz konusu anket maddesine “Genellikle” cevabını vermelerinin, din eğitimi sürecinde mutlaka hata yapma kaygısı yaşadıkları anlamına gelmeyebileceğinin de bilinmesi gerekir. Hastalarını eli titremeden ameliyat edebilen bir cerrahın, “benim mesleğim hata yapma lüksünü kaldırmaz” demesi gibi DKAB öğretmenlerinin bir kısmı da din eğitimi sürecinde pek hata yapma kaygısı yaşamamalarına rağmen sırf yaptıkları işin önemini ve hassasiyetini vurgulamak üzere hata yapma lükslerinin bulunmadığı düşüncesine katılma yönünde görüş belirtmiş olabilirler. Tablo 3.37’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlik düzeyi yüksek olanların yanı sıra çok düşük olan DKAB öğretmenlerinin de bulunması bu düşüncüyü desteklemektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün mesleki yeterlik algılarının olumlu olmasına ²⁶⁵, toplumsal beklentilerin fazlalığından ve farklılaşmasından rahatsızlık duymadıklarını belirtmelerine ²⁶⁶ rağmen branşları nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığı düşüncesine katılma yönünde görüş belirtmelerinde inançlarının etkisi olabilir. Çünkü onların bir kısmı inançları nedeniyle, yapacakları hataların öğrencilerin dini gelişimlerine zarar verebileceğini ve kendilerini ahirette zor durumda bırakabileceğini düşünmüş olabilirler. Nitekim mülakat sırasında dile getirilen bazı ifadeler -aşağıda verilecek- bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında, branşları nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlerin sıra ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. (DT: $\chi^2= 4,446$, $p> ,05$; D: $\chi^2= 7,538$, $p<,05$; KB: $\chi^2=$

²⁶⁵ Bkz. Tablo 3.10, Tablo 3.14, Tablo 3.15

²⁶⁶ Bkz. Tablo 3.34, Tablo 3.35

11,266, $p < ,05$) Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın hem duyarsızlaşma hem de kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. (D (1-2): $U=299000$, $Z=-2,531$, $p=,011$; KB (1-2): $U=250,500$, $Z=-3,211$, $p=,001$) Tablo 3.37’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutundaki sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğunu düşüncelerinin mesleklerine olan bağlılıkları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.37’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin branşlarının, hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Öyle anlaşılıyor ki, din eğitimi sürecinde kendilerini rahat hissetmeleri, hata yapma kaygısını pek taşımamaları onların öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkı sağlayabilmektedir.

Tablo 3.37’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin branşlarının, hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğu düşüncesine itibar etmemelerinin mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.37’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarının her üç boyutta da “Bazen” cevabını verenlerden düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Zira söz konusu anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde, “Bazen” cevabını verenlerden daha fazla hata yapma kaygısı yaşamaları ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması beklenirdi. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, söz konusu anket maddesine DKAB öğretmenleri farklı nedenlerle “Genellikle” cevabı vermiş olabilirler. Nitekim mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek ve diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmıyla yapılan mülakatta dile getirilen ifadelerde bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Mülakat verileri, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin branşlarının hassasiyetine daha fazla vurgu yaptıklarını ve bu hassasiyetin din eğitimi sürecinde endişe ve tedirginlik yaşamalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Onların bu anlamda kullandıkları örnek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Sosyal çevremizdeki insanlar bizim söz ve davranışlarımızla çevremize her zaman mükemmel bir örnek olmamız gerektiğini, hayatımızda hataya asla yer olmaması gerektiğini düşünüyorlar. Bizim de kendileri gibi bir insan olduğumuzu, sabrımızın bir sonu olduğunu, her şeyin en doğrusunu bilmemizin ve yapmamızın mümkün olmadığını hesaba katmıyorlar. Onların bu anlayışı elbette üzerimde bir tedirginlik oluşturuyor. Toplumdaki bu anlayışın değişmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Din dersi öğretmeni sınıf içinde sınıf dışında, okul içinde, okul dışında davranışlarına dikkat etmek zorundadır. Onun yapacağı hatalar öğrencileri diğer öğretmenlerin yapacağı hatalardan daha fazla etkiler. Din dersi öğretmenin yaptığı yanlış davranışları gören öğrenciler, daha büyük yanlışları vicdani bir rahatsızlık duymadan yapmaya başlayabilirler. Din dersi öğretmenin yapacağı hatalı davranışların etki gücü ve alanı daha büyük olduğu için bizim hata yapma kaygısı taşımamızın önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak toplumun bizlere papazlık misyonu yüklemesini, asla hata yapmaması gereken kişiler nazarıyla bakmasını da doğru bulmuyorum.”

(Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bizler bir anlamda Allah’ın dinini temsil ediyoruz. Toplumun bize bakış açısı çok farklı. Bizim en küçük yanlışımız onların gözüne batar. Yapacağımız hatalar cahil insanlar tarafından dinimize mal edilebiliyor. Ayrıca bu hatalardan bazıları öğrencilerimizin dinden soğumalarına neden olabilir. Bu nedenle davranışlarımıza çok dikkat etmemiz gerekiyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 28 –

Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“İnsanlar bizim dinle ilgili her konuyu çok iyi bildiğimizi ve yaptığımız her davranışın dinin ilke ve kurallarına uygun olması gerektiğini düşünüyor. Bu nedenle sordukları her soruya doğru ve ikna edici cevaplar alabileceklerini zannediyorlar. Toplumun bu algısı bizi onların hüsnü zanlarını boşa çıkarmama konusunda tedirginlik yaşamamıza neden oluyor. İnsanlar bizi asla hata yapmaması gereken kişiler olarak algıladıkları için yapacağımız en küçük hata dedikodu malzemesi yapılabiliyor. İnsanlara dedikodu malzemesi vermemek için daha dikkatli olmamız gerekiyor.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 18 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Dinin insanın duygu ve davranışları üzerindeki derin etkisi, din dersi öğretmenlerinin kılı kırk yararcasına dikkatli hareket etmelerini gerektirmektedir. Bizim yapacağımız hatalar, diğer öğretmenlerin yapacağı hatalardan çok daha fazla olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle din eğitimi sürecinde hata yapma endişesi duyarım. Tecrübesiz bir öğretmen oluşum, alan bilgimin yeterli olmaması ve her zaman pedagojik ilkelere uygun hareket edemeyişim hata yapma endişesi duymamdaki diğer önemli etkenlerdir.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 5 – Bekâr - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Öğrencilerin DKAB dersi ve öğretmeniyle ilgili olumsuz düşüncelerinin dini yaşantılarını olumsuz etkileyeceği gerçeği de bizim için önemli bir huzursuzluk kaynağıdır. DKAB dersinden ve öğretmeninden soğuyan öğrenciler dinden de soğuyabilmektedir. Bu durum kendimi çok ağır bir yükün altındaymışım gibi hissetmeme neden olmakta ve beni yıpratmaktadır. Çünkü bu gerçek, benim öğrenciler karşısında kendimi rahat hissetmeme engel olmakta, sürekli hata yapma endişesi

duymama neden olmaktadır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 14 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bir DKAB öğretmeni olarak yapmam gereken şeyleri en güzel şekilde yapamadığımda bunun ahirette hesabının sorulacağına inanıyorum. Bu durum üzerimde bir baskı oluşturuyor. Kendimi sürekli gergin hissediyorum. Ayrıca benim olumsuz davranışlarımın öğrencilere örnek teşkil edebileceğini düşünüyorum. Hatalarımı en aza indirebilmek için kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Ama pratikte bunu başaramayıp sebebiyle kendimi kötü hissediyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Din dersi öğretmenlerinin hata yapma lükslerinin olmadığı düşüncesine tamamen katılıyorum. Çünkü mükemmel olan dinimizi hakkıyla temsil edemezsek bu durum telafisi mümkün olmayan olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bunun vebali çok ağırdır. Çünkü örnek olması gereken kişiler bozulursa, toplum da bozulur ve insanlık felakete sürüklenir. Şahsen ben “öğrencilere tebliğ ettiğim İslam dinine zarar verebilir” düşüncesiyle hata yapmaktan çok kaygı duyuyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“İnsanların bize “din adamı” nazarıyla bakmaları,... hatalarımıza tahammül edememeleri ise bu mesleğin en olumsuz yanı diye düşünüyorum. Sosyal çevremdeki insanlar beni hatasız bir kul olmamı bekleseler de ben bu durumu çok kafama takmam. Benim asıl endişem, yapacağım hatalar nedeniyle öğrencilerin beni ve dersimi sevmemesidir.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 8 – Evli – Yüksek lisans mezunu - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının, yapacakları hataların doğuracağı muhtemel olumsuzluklara temas ettikleri ve bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri dikkat çekmektedir. Bu rahatsızlıklarına gerekçe olarak onların aşağıdaki hususları ön plana çıkardıkları görülmektedir:

-Branşları nedeniyle her hal ve hareketiyle topluma örnek olmaları gerektiğini düşünmeleri,

- Branşları nedeniyle dini temsil etme konumunda bulduklarını ve bu nedenle yapacakları hataların dine mal edilebileceğini düşünmeleri,
- Yapacakları hataların öğrencilerin dinden soğumalarına neden olabileceğini düşünmeleri,
- Branşları nedeniyle, yapacakları hataların toplumun daha çok ilgisini çektiğini ve dedikodu malzemesi olarak kullanıldığını düşünmeleri,
- Branşları nedeniyle, hata yapmaları durumunda bunun vebalinin çok büyük olacağını ve Ahirette kendilerini zor duruma düşürebileceğini düşünmeleri.

Yukarıdaki ifadeler, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin genel olarak toplumun DKAB öğretmenlerine bakış açılarından rahatsız olduklarını göstermektedir. Bu rahatsızlık onların asla hata yapmaması gereken kişiler olarak görülmelerinden kaynaklanmaktadır. Toplumun kendilerine hata yapma kredisi vermemesi onların kendilerini baskı altında hissetmelerine ve hata yapma endişesi duymalarına neden olabilmektedir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının toplum tarafından DKAB öğretmenlerinin asla hata yapmaması gereken kişiler olarak görülmelerinden rahatsızlık duymalarının ve bu nedenle din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarının kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmediği söylenebilir. Kendi değerler sistemini oluşturmuş iç denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip bireylerin sosyal çevrelerinde bulunan insanların kendilerine yönelik bakış açılarından yüksek düzeyde rahatsızlık duymaları ve onların tepkisinden çekinip yüksek düzeyde hata yapma kaygısı yaşamaları beklenmez. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenleri tarafından dile getirilen ve daha önce gösterilen bazı tablolardaki verilerin yorumlanmasında kullanılan ifadeler arasında onların dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduklarına işaret eden bölümlerin bulunması da branşın hassasiyetine verilecek duygusal tepkide kişilik yapısının önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarında mesleki donanım ve tecrübe eksikliklerinin de etkisi olabileceğini göstermektedir. Öyle

anlaşıyor ki, DKAB öğretmenlerinin bir kısmı mesleki açıdan tecrübesiz olmaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle din eğitimi sürecinde daha fazla stres ve hata yapma kaygısı yaşayabilmektedir.

Branşlarının hassasiyetine ilişkin algılarının mesleki tükenmişlik algılarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiştir. Yapılan incelemede, mesleklerinin branşlarından kaynaklanan zorluklarından bahsederken onların bir kısmının da branşlarının hassasiyeti dolayısıyla hatalarını en aza indirme gayreti içerisinde olmaları gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Onların bu anlamda kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Din dersi öğretmenin yapacağı bazı hatalar öğrencilerin dine karşı mesafeli durmalarına neden olabilir. Nitekim bazı insanların hayat hikâyelerinde bu durum açıkça görülmektedir. Din dersi öğretmeninden işittiği azar, cami imamından yediği dayak çocuğun dinden uzak bir hayat yaşamasına neden olabiliyor. Din dersi öğretmenin yapacağı hatalar dine ve bütün dindarlara mal edilebilir. İnsanların gözündeki dindar insan imajı zarar görebilir. Bu nedenle din dersi öğretmenlerinin hal, tavır ve hareketlerine çok özen göstermeleri gerekir. Elbette din dersi öğretmeni de zaman zaman hata yapabilir. Ancak o, hatasını hemen fark edebilmeli ve telafi etmenin yollarını araştırmalıdır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 23 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Din dersi öğretmenlerinin hata yapma lükslerinin bulunmadığı düşüncesine katılmıyorum. Bu düşünce bizim kendimizi baskı altında hissetmemize ve yapmacık bazı davranışlar içerisine girmemize neden olabilir. Bu düşünce insanı riyakâr davranmaya zorlayabilir. Oysa bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde başarılı çalışmalar yapabilmesi doğal, içten ve rahat olmasına bağlıdır. Din dersi öğretmeniyiz diye bence kendimizi kasmamalıyız. Ama bu sözlerimden, hatalarımızı en aza indirme konusunda gayret göstermemizin gereksiz olduğu anlamını çıkarmak doğru olmaz.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 3 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Din dersi öğretmenliğinin olumsuz yönleri arasında şunları sayabilirim: Öncelikle gözler hep üzerinizde oluyor. Branşım nedeniyle yaptığım ve söylediğim her şey dikkatle takip ediliyor. Bu nedenle hata yapma krediniz olmuyor. En ufak hatanızda

ayıplanabilir, “aaa, bi de Din dersi öğretmeni olacak” gibi cümlelere muhatap olabilirsiniz. Aslında bu durum çok da anormal değil. Zira bizler derslerimizde hep mükemmel olanı öğretiyoruz. Mükemmel olanı öğretirken mükemmel olmayan davranışlarda bulunmak tabii ki insanlar tarafından garip karşılanıyor. Öğrencilerine sigaranın zararlarını anlatan öğretmenin, okul bahçesinde sigara içmesinin yadırganması ne kadar normalse, sınıfta öğrencilerine hep mükemmel olanı öğreten Din dersi öğretmenin olumsuz davranışlarının yadırganması da o kadar normaldir.”

(Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 10 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmının branşlarının hassasiyetinden dolayı mesleklerinin gereklerini daha bir özenle yerine getirmeleri gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ancak onlar, din eğitimi sürecinde kendilerini kasmalarının, endişeye kapılmalarının da doğru olmadığına inanmaktadırlar. Yine onlar DKAB öğretmenlerinin hatalı bazı davranışlarının toplum tarafından yadırganmasını normal bir durum olarak görmekte ve DKAB öğretmenleri olarak bundan şikâyetçi olmalarının anlamsız olduğunu düşünmektedirler. Onların ifadelerinde dikkat çeken bir başka husus ise branşlarının hassasiyeti nedeniyle kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri ve hatalarını telafi yollarını araştırmaları gerektiğine olan inançlarıdır.

Yukarıdaki ifadeler, branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğunu düşünmelerinin, kendileriyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri için ciddi bir huzursuzluk sebebi olmadığını ortaya koymaktadır. Her ne kadar bir DKAB öğretmeni olarak yapacakları hataların ciddi sonuçlar doğurabileceğini, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine zarar verebileceğini, toplum tarafından kınanmalarına yol açabileceğini kabul etseler de onlar bütün bunları doğal karşılamakta ve bunların üstesinden gelinemeyecek sorunlar olmadığına inanmaktadırlar. Buradan hareketle onların, branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğunu düşünmelerinin, din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarından değil, mesleklerine verdikleri önemden, işlerinin ciddiyetine / kutsiyetine olan inançlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Görüldüğü üzere mesleki tükenmişlik açısından önemli olan husus, branşın hassasiyetinden ziyade, DKAB öğretmenin branşın hassasiyetini nasıl anlamlandırdığı

ve buna hangi tepkileri verdiğidir. Branşının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğunu düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmı bu durumu daha çok, yapacakları hataları toplumun anlayış / hoşgörü ile karşılamamasına bağlamakta ve bu nedenle din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısını daha fazla yaşayabilmektedir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir kısmı da, branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak ölçüde hassas olduğunu düşünmekte ancak bu durum onların hata yapma kaygısı yaşamalarına neden olmamaktadır. Bu, onların söz konusu hassasiyetin üstesinden gelme konusundaki yeterlik algılarının daha olumlu olduğuna işaret etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki yeterlik algılarına göre farklılaşma durumunun incelendiği bölümde gösterilen mülakat verileri, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve başarı algılarının mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerine göre oldukça olumlu olduğunu ortaya koymuştu.²⁶⁷

DKAB öğretmenleri mesleklerini icra ederken toplumun kendileriyle ilgili algılarını elbette dikkate almalıdırlar. Onların mesleki çalışmalarını daha etkin ve sorunsuz yürütebilmeleri için toplumsal hassasiyetlerin farkında olmaları önemlidir. Ancak onların kendilerine yönelik toplumsal algıya gereğinden fazla önem verip bu algının yön verdiği bireyler konumuna gelmeleri hoş karşılanamaz. Zira bu durum DKAB öğretmenlerinin ilkeli, tutarlı ve kararlı hareket etmelerine imkân vermeyeceğinden meslek hayatlarında birçok ciddi problemle karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Bu problemler onlardan bazılarının zamanla mesleklerinden soğumalarına yol açabilir. DKAB öğretmenlerinin toplumun yön verdiği değil, topluma yön veren insanlar haline gelebilmeleri için dinin temel doğruları ve ilkeleri ile bilimsel verileri, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin merkezine almaları gerekir. Aksi halde onlar yersiz endişeler ve korkular yaşayabilir, hayal kırıklığına uğrayabilir ve toplumun müspet manada dönüşümünde etkisiz eleman durumuna düşebilirler.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının branşlarının hassasiyeti sebebiyle din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarında, velilere “Alo 147” hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme yolunun kolaylaştırılmış olmasının da

²⁶⁷ Bkz. Tablo 3.10, Tablo 3.14, Tablo 3.15

etkisi olabilir. Bu bakımdan, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, ‘Alo 147’ hattının devreye sokulmasından ne ölçüde rahatsızlık duydukları sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.38’de gösterilmiştir.

Tablo 3.38. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Velilere ‘Alo 147’ Hattını Kullanarak Öğretmenleri Şikâyet Etme Hakkının Verilmiş Olmasından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Velilere ‘Alo 147’ hattını kullanarak öğretmenleri şikâyet etme hakkının verilmiş olmasından rahatsızlık duyuyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	97	44	112	253
	%	38,33	17,39	44,26	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	7,62	9,06	11,98	9,80
	SS	5,736	6,292	6,525	6,486
	F	13,222			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,34	2,75	3,94	3,12
	SS	2,491	2,926	2,921	2,854
	F	9,252			
	p	,00* (1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,48	9,43	9,16	8,95
	SS	3,285	3,565	3,915	3,630
	F	1,394			
	p	,250			

Tablo 3.38’e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 44), velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme yolunun kolaylaştırılmış olmasından oldukça rahatsız oldukları görülmektedir. Bu durum, söz konusu hattın devreye girmesiyle birlikte onların veli baskısını üzerlerinde daha fazla hissetmeye başladıklarına ve şikâyet edilme kaygısı yaşadıklarına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme yolunun kolaylaştırılmış olmasından

yüksek düzeyde rahatsızlık duymalarında sınıf disiplinini korku, baskı, tehdit, ceza gibi unsurlara gerek duymaksızın sağlamakta yetersiz kalmalarının etkisi olabilir. Nitekim aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler bunun uzak bir ihtimal olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.39. DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Bulunan Öğrenciler İçin Yönetmeliklerde Caydırıcı Yaptırımların Bulunmamasından Rahatsız Olma Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Kendilerini Ders Esnasında Gergin Hissetme Durumları

		Velilere ‘Alo 147’ hattını kullanarak öğretmenleri şikâyet etme hakkının verilmiş olmasından rahatsızlık duyuyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	27	9	8	44
	Bazen	21	12	9	42
	Genellikle	49	23	95	167
	Toplam	97	44	112	253

Tablo 3.39’a bakıldığında, velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme yolunun kolaylaştırılmış olmasından “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten 112 DKAB öğretmeninden 95’inin (% 84) istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımlar bulunmamasından “Genellikle” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme yolunun kolaylaştırılmış olmasından rahatsızlık duymalarında, sınıf disiplinini pedagojik esaslar çerçevesinde kalarak sağlamakta başarısız olmalarının ve bu nedenle tehdit ve ceza gibi istenmeyen bazı uygulamalara başvurmak durumunda kalmalarının etkisi olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 3.38’de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümünün (% 17), öğretmenleri şikâyet etmeleri için velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından “Bazen” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Duydukları bu rahatsızlık din eğitimi sürecinde çok yüksek düzeyde olmasa da onların

da hata yapma, iftiraya maruz kalma ve şikâyet edilme gibi durumlardan endişe duyduklarına işaret etmektedir.

Tablo 3.38’de, öğretmenleri şikâyet etmeleri için velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasını pek de rahatsız edici bir durum olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının % 38 olduğu görülmektedir. Bu, onların mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü velilere söz konusu imkânın tanınmış olmasından rahatsızlık duymamaları onların kendilerinden emin olduklarını gösterir. Kendilerinden emin olmaları onların mesleki yeterlik algılarının olumlu olduğuna ve stres problemini fazla yaşamadıklarına işaret etmektedir.

Tablo 3.38’deki veriler, branşının hata yapma lüksünü kaldırmayacak kadar hassas olduğunu düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranının (% 75), velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet yolunun kolaylaştırılmış olmasından rahatsızlık duyanların oranından (% 44) oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu, DKAB öğretmenlerinin branşlarının hata yapma lüksünü kaldırmayacak kadar hassas olduğunu düşünmelerinin sadece, ‘yapacakları hatalar nedeniyle toplumun tepkisine maruz kalma ve şikâyet edilme endişesi’ ile izah edilemeyeceğini göstermektedir.²⁶⁸

Araştırmaya katılan KAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.38’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F=13,222$, $p<,05$; D: $F= 9,252$, $P<,05$; KB: $F=1,394$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenler arasında; duyarsızlaşma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenlerle “Çok nadir” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3.38’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren

²⁶⁸ Nitekim Tablo 3.36’deki veriler yorumlanırken kullanılan mülakat verileri, DKAB öğretmenlerinin inançlarından kaynaklanan bazı nedenlerle hata yapma lükslerinin bulunmadığını düşünebildiklerini ortaya koymuştu.

DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, DKAB öğretmenlerinin velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığın mesleki başarı / verimlilik alguları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.38’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığın DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.38’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığın öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığın öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından yüksek düzeyde rahatsızlık duymalarının duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları tükenmişlik hissinden kaynaklanmış olma ihtimalinin de göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına yeterince duyarlık göstermeyen DKAB öğretmenlerinin şikâyet edilme kaygısını daha fazla yaşamaları beklenir.

Tablo 3.38’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 44), velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme

yolunun kolaylaştırılmış olmasından rahatsızlık duyduklarını ve bu rahatsızlığın onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede, meslek hayatlarında kendilerini en çok olumsuz etkileyen faktörlerden bahsederken onların hiçbirinin söz konusu duruma ve bu durumdan duydukları rahatsızlığa temas etmedikleri görülmüştür. Tablo 3.38’de belirtilen anket maddesine onların yedisinin “Genellikle” cevabını vermiş olmalarına rağmen, mülakat sırasında bu rahatsızlıklarını dile getirmemiş olmaları, söz konusu durumdan duydukları rahatsızlığın yüksek düzeyde olmadığı ya da bunu öncelikli bir sorun olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından duydukları rahatsızlığa temas edip etmediklerini tespit etmek üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiştir. Yapılan incelemede Tablo 3.38’de belirtilen anket maddesine onların sadece birinin “Genellikle” cevabını verdiği ve mülakat sırasında söz konusu duruma hiçbirinin değinmediği görülmüştür. Bu sonuç, velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasını onların büyük bir kısmının rahatsız edici bir durum olarak görmediklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.37 ve Tablo 3.38 ’deki verilere birlikte bakılacak olursa, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığı konusunda fikir birliği içerisinde oldukları ve velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilerek öğretmenleri şikâyet etme yolunun kolaylaştırılmasından pek de memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak branşı nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını düşünen ve velilere ‘Alo 147’ hattının tahsis edilmiş olmasından memnun olmayan DKAB öğretmenlerinin tamamının bu durum nedeniyle yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşadıkları söylenemez. Söz konusu düşünce ve memnuniyetsizlik nedeniyle DKAB öğretmenlerinin ne ölçüde kaygı ve stres yaşayacaklarında kişilik özelliklerinin belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Mülakatta dile getirilen ifadeler, özellikle de dış denetim odaklı bir kişilik yapısının

emarelerini taşıyan DKAB öğretmenlerinin branşlarının hassasiyeti nedeniyle kendilerini daha çok baskı altında hissedebildiklerine işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle sağlıklı / sağlam bir kişilik yapısına sahip DKAB öğretmenlerinin sosyal çevrelerinde bulunan kişi ve grupların olumsuz tesirlerine ve mesleki tükenmişlik problemlerine karşı daha dirençli oldukları söylenebilir.

3.4.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve İş Yüklerinin Fazlalığından Etkilenme Durumlarına İlişkin Algıları

İş yükü, çalışan bireyin belirli bir zaman diliminde, belli bir kalitede yapması gereken iş miktarı şeklinde tanımlanmaktadır.²⁶⁹ Araştırmacılar çalışan bireylerin, yapmakla sorumlu oldukları işlerin çok fazla, çalışma sürelerinin çok uzun olduğunu düşünmeleri ya da mesleki donanımlarının sorumlu oldukları işleri istenilen nitelikte yapabilmeleri için yeterli olmadığına kanaat getirmeleri durumunda kendilerini ağır bir iş yükü altında hissedebildiklerini belirtmektedirler.²⁷⁰

Bireylerin -normal şartlarda- üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri işlerden uzak durmaları beklenir. Ancak onlar daha fazla para kazanma hırsları, toplumsal statü kazanma isteği, sosyal çevresinde bulunan insanların zorlamaları gibi nedenlerle kendilerini kaldıracakları zor olan bir iş yükünün altına sokabilirler.²⁷¹ Kendilerini ağır bir iş yükünün altında hissetmeleri onların işleri zamanında bitirme, performans durumlarından ve yaptıkları işin kalitesinden dolayı eleştirilme gibi kaygılar yaşamalarına neden olabilir. Maslach ve Leiter, iş yükü fazlalığı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan aşırı iş yükü algısının çalışanlar arasındaki ilişkileri, yapılan işin kalitesini, bireyin yaratıcılığını olumsuz etkileyebileceğini ve duygusal açıdan yıpranmasına neden olabileceğini belirtmektedirler.²⁷² Kendini ağır bir iş yükü altında hisseden kimselerin aile hayatlarını ihmal etmeleri, dinlenmeye ve eğlenmeye yeterince zaman ayıramamaları, kendilerini sürekli zaman baskısı altında hissetmeleri gibi durumlara

²⁶⁹ Gülay **Budak** ve Olca **Sürgevil**, “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Bir Akademik Personel Üzerine Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, s.97

²⁷⁰ Sürgevil, *Çalışma Hayatında...*, s.59

²⁷¹ Abdullah **Yılmaz** ve Süleyman **Ekici**, “Örgütsel Yaşamda Kamu Çalışanlarının Örgütsel Stres Kaynakları Üzerine Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Yıl 2006, s.35

²⁷² Christina **Maslach** and Michael P. **Leiter**, *The Truth About Burnout*, Jossey-Bass, San Francisco 1997, p. 11

bağlı olarak beden ve ruh sağlıklarının tehlikeye girebileceği belirtilmektedir.²⁷³ Tayfur ve Arslan tarafından yapılan araştırmada yüksek iş yükü algısının iş-aile çatışmalarını arttırdığı, bireyin işe karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olduğu ve mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.²⁷⁴

Öğretmenlerin / DKAB öğretmenlerinin yasal görevleri sadece belli saatlerde belli sınıflarda bulunup belli konuları öğretime konu etmekle sınırlı değildir. Onların ders öncesi hazırlık çalışmaları, sosyal kulüp faaliyetleri, nöbet görevi, belirli gün ve haftaların kutlanması, öğrencilerin yazılı kâğıtlarının, performans ve proje ödevlerinin değerlendirilip sonuçların e-okul sistemine aktarılması, özel ilgi gerektiren öğrencilere rehberlik yapılması, veli toplantıları ve ziyaretleri gibi ders dışında zaman ayırmaları gereken birçok görevleri bulunmaktadır. Bu görevler onlardan bazılarının kendilerini ağır bir iş yükü altında hissetmelerine ve meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, DKAB derslerine girme dışında, üzerlerine yasa ve yönetmeliklerle başka görevlerin de yüklenmiş olmasından ne ölçüde rahatsızlık duydukları sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin, bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.40'ta gösterilmiştir.

²⁷³ Izgar, *Okul Yöneticilerinde...*, s. 19

²⁷⁴ Özge **Tayfur** ve Mahmut **Arslan**, "Algılanan İş Yükünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi: İş Aile Çatışmasının Aracı Rolü", *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, Yıl 2012, s. 164

Tablo 3.40. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Yasal Görevlerin Fazlalığından Rahatsız olma Durumlarının Karşılaştırılması

DKAB dersine girme dışında, yasa ve yönetmeliklerle üzerime başka görevlerin de yüklenmiş olmasından rahatsızlık duyuyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	139	58	56	253
	%	54,940	22,924	22,134	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	7,79	11,00	13,55	9,80
	SS	5,564	6,172	7,042	6,486
	F	19,479			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,48	3,43	4,37	3,12
	SS	2,613	2,766	3,089	2,854
	F	9,789			
	p	,00* (1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,34	8,98	10,42	8,95
	SS	3,664	2,940	3,817	3,630
	F	6,881			
	p	,001* (1-3)			

Tablo 3.40'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 54) iş yüklerinin fazlalığını önemli bir sorun olarak görmediklerini ortaya koymaktadır. İş yüklerinin fazlalığını önemli bir sorun olarak görmemeleri, onların iş yüklerinin üstesinden gelmelerini sağlayacak kaynaklara (bilgi, beceri, tecrübe, zaman, sağlık, enerji, sosyal destek vb.) sahip olma durumları konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarına işaret etmesi yönüyle mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.40'ta, üzerlerine yüklenen yasal görevlerin fazlalığından "Bazen" ve "Genellikle" rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin toplam oranının % 45 olduğu görülmektedir. Bu durum onların, iş yüklerinin fazlalığını bir sorun olarak görebildiklerine işaret etmektedir. İş yüklerinin fazlalığını bir sorun olarak görmeleri onların iş yüklerinin üstesinden gelmelerini sağlayacak kaynaklara (bilgi, beceri, tecrübe, zaman, sağlık, enerji, sosyal destek vb.) sahip olma durumlarına ilişkin algılarının pek de olumlu olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının iş yüklerinin fazlalığını bir sorun olarak görmeleri din eğitimi sürecindeki performanslarını, moral ve motivasyon durumlarını olumsuz etkileyebilecek olması yönüyle mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir. Nitekim mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.40'ta belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenlerine ait ortalamaların her üç boyutta da diğerlerinden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın her üç boyutta da anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. (DT: $F=19,479$, $p<,05$; D: $F=9,789$, $P<,05$; KB: $F=6,881$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında, duygusal tükenme boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür. Duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farkın –diğer boyutlardan farklı olarak- üç farklı grup arasında olması, DKAB öğretmenlerinin üzerlerine yüklenen yasal görevlerin fazlalığından rahatsız olma durumlarına ilişkin algılarının mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3.40'ta belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.40'ta belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı

ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.40'ta belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.40'taki veriler araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 54) DKAB derslerine girme dışında üzerlerine yasa ve yönetmeliklerle başka görevlerin de yüklenmiş olmasını rahatsız edici bir durum olarak görmediklerini ve bu durumun onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyen, kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında DKAB derslerine girme dışında üzerlerine yasa ve yönetmeliklerle başka görevlerin de yüklenmiş olmasını rahatsız edici bir durum olarak görenlerin de bulunduğu ve bu durumun onların mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının ders dışı görevlerinin fazlalığından rahatsızlık duymalarında, haftalık ders yüklerinin fazlalığının etkisi olabilir. Bu nedenle, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine haftalık ders yüklerinin fiziksel açıdan kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.41'de gösterilmiştir.

Tablo 3.41. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Yüklerinden Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Girdiğim haftalık ders saati sayısının fazlalığı nedeniyle kendimi fiziksel açıdan yorgun hissediyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	127	84	42	253
	%	50,197	33,201	16,600	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	6,96	11,79	14,40	9,80
	SS	5,591	5,600	6,651	6,486
	F	33,562			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,49	3,53	4,19	3,12
	SS	2,713	2,938	2,689	2,854
	F	7,218			
	p	,001* (1-2, 1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,37	10,00	8,59	8,95
	SS	3,429	3,899	3,268	3,630
	F	5,478			
	p	,005* (1-2)			

Tablo 3.41'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısının (% 50) haftalık ders yüklerinin fazlalığından pek de şikâyetçi olmadıkları görülmektedir. Bu durum onların haftalık ders yüklerinin az olmasından kaynaklanmış olabileceği gibi din eğitimi faaliyetlerini yüksek bir motivasyonla, heyecan ve coşku içerisinde yürütmelerinden de kaynaklanmış olabilir. Sebebi ne olursa olsun onların haftalık ders yüklerinin fazlalığından rahatsızlık duymadıklarını belirtmeleri, mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.41'de, haftalık ders yüklerinin fazlalığı sebebiyle kendilerini fiziksel açıdan "Bazen" yorgun hissettiklerini belirten DKAB öğretmenlerinin oranının % 33, "Genellikle" yorgun hissettiklerini belirten DKAB öğretmenlerinin oranının ise % 16 olduğu görülmektedir. Haftalık ders yüklerinin fazlalığı nedeniyle kendilerini fiziksel açıdan yorgun hissetmeleri onların eğitim-öğretim sürecindeki performanslarını olumsuz etkileyebilir ve bu durum yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmasının önünde ciddi bir engel teşkil edebilir.

Haftalık ders yüklerinin fazlalığının fiziksel açıdan kendilerini yıpratmış düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının (% 50), DKAB derslerine girme dışında yasa ve yönetmeliklerle üzerlerine başka görevlerin de yüklenmiş olmasını rahatsız edici bir durum olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin oranından (% 54)²⁷⁵ daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. DKAB derslerine girme dışında yasa ve yönetmeliklerle üzerlerine başka görevlerin de yüklenmiş olmasını rahatsız edici bir durum olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin bir kısmının haftalık ders yüklerinin fazlalığından rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenlerinin ders dışı görevlere ayırdıkları sürenin derslere ayırdıkları süreden çok daha az olması ve ders dışı görevlerini icra ederken öğrencilerin istenmeyen davranışları gibi rahatsız edici durumlarla pek karşılaşmıyor olmaları gibi durumlar söz konusu durumun açıklayıcı nedenleri olarak ileri sürülebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.41’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin puan ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında her üç boyutta da anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. (DT: $F=33,562$, $p<,05$; D: $F= 7,218$, $P<,05$; KB: $F=5,478$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.41’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin haftalık ders yüklerinin fazlalığını önemli bir sorun olarak görmemelerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, haftalık ders yükünün fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemenin DKAB öğretmenlerinin

²⁷⁵ Bkz. Tablo 3.40

din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.41’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin haftalık ders yüklerinin fazlalığını önemli bir sorun olarak görmemelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin haftalık ders yüklerinin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.41’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden daha düşük olması, beklenen bir sonuç değildir. Çünkü haftalık ders yükünün fazlalığını daha büyük bir sorun olarak gören DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarının daha olumsuz olacağı düşünülmüştü. Söz konusu beklenmedik sonucu açıklama sadedinde şunlar söylenebilir: DKAB öğretmenlerinin bir kısmı öğrencilere nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunabilmek için ders öncesi hazırlık çalışmalarını özenli bir şekilde yapabilir, ders sırasında üstün bir performans ortaya koyabilir, özel ilgi gerektiren öğrencilere ders sonrasında vakit ayırabilirler. Bu durum onların fiziki açıdan yorgun düşmelerine / kendilerini yorgun hissetmelerine yol açabilir. Ancak onlar kendilerini fiziki açıdan yorgun hissetseler bile yaptıkları özverili çalışmalar nedeniyle kendilerini mesleki açıdan etkili, verimli, başarılı görebilirler.

Tablo 3.41’deki veriler araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısının (% 50) haftalık ders yüklerinin fazlalığını kendileri açısından önemli bir sorun olarak görmediklerini ve bu durumun onların mesleklerine yaklaşımlarını olumlu etkileyen, kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında haftalık ders yüklerinin fazlalığının kendilerini fiziksel açıdan olumsuz etkilediği kanaatinde olanların da bulunduğu ve bu kanaatin onların mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının haftalık ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığından rahatsızlık duymaları ve bu rahatsızlık nedeniyle mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşayabilmeleri mesleki çalışmalarının yoğunluğu nedeniyle aile fertlerine yeterli zaman ayıramadıklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Zira iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle aile fertlerine karşı sorumluluklarını ihmal ettiklerini düşünmeleri halinde onlar suçluluk hissi yaşayabilirler. Bu his, onların meslekleriyle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve zamanla mesleklerinden soğumalarına yol açabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, iş yüklerinin aile hayatları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.42’de gösterilmiştir.

Tablo 3.42. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Yüklerinin Fazlalığının Aile Hayatları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Mesleğimle ilgili işlerimin yoğunluğu nedeniyle aileme yeterince vakit ayıramadığımı düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	113	101	39	253
	%	44,664	39,920	15,415	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	7,44	11,03	13,46	9,80
	SS	5,578	6,183	7,228	6,486
	F	17,564			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,40	3,27	4,79	3,12
	SS	2,480	2,929	2,975	2,854
	F	11,236			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,82	9,06	9,02	8,95
	SS	3,368	3,784	4,022	3,630
	F	,131			
	p	,877			

Tablo 3.42’de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili işlerinin yoğunluğu nedeniyle aile fertlerine yeterince zaman ayıramadıklarını düşünme

sıklıklarına bakıldığında, “Çok nadir” cevabını verenlerin oranının % 44, “Bazen” cevabını verenlerin oranının % 39, “Genellikle” cevabını verenlerin oranının ise % 15 olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 44) meslekleri ile ilgili işlerinin yoğunluğu nedeniyle aile fertlerine yeterince zaman ayıramadıkları düşüncesine itibar etmemiş olmalarının iş hayatları ile aile hayatları arasındaki denge açısından olumlu bir duruma işaret ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 56) meslekleri ile ilgili işlerinin yoğunluğu nedeniyle aile fertlerine yeterince zaman ayıramadıklarını “Genellikle” ya da “Bazen” düşündüklerini belirtmeleri iş hayatları ile aile hayatları arasında denge kurmakta sıkıntı yaşadıklarına işaret etmektedir. Yaşadıkları bu sıkıntı, gerek meslek hayatlarında gerekse aile hayatlarında birçok olumsuz durumla karşılaşmalarına yol açabilecek olması yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 3.42’deki veriler, meslekleri ile ilgili işlerinin yoğunluğunun aile fertlerini ihmal etmelerine neden olmadığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranının (% 44), haftalık ders yüklerinin (% 50)²⁷⁶ ve ders dışı görevlerinin (% 54)²⁷⁷ fazlalığını önemli bir sorun olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin oranından daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle anlaşılıyor ki; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmı haftalık ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığından pek rahatsızlık duymadıklarını belirtse de, meslekleri ile ilgili işlerinin yoğunluğunun aile fertlerini ihmal etmelerine yol açtığını düşünebilmektedir. Bu durum onların haftalık ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığının neden olduğu fiziksel yorgunluğu tolere edebildiklerine ancak meslekleri için aile fertlerini ihmal etmelerini tolere etmekte zorlandıklarına işaret etmektedir. Sınav evraklarının okunup değerlendirilmesi, ders öncesi hazırlık çalışmaları gibi evde yapmaları gereken bazı işler de onların bir kısmının aile fertlerini ihmal ettiklerini düşünmelerine yol açmış olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.42’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan

²⁷⁶ Bkz. Tablo 3.40

²⁷⁷ Bkz. Tablo 3.41

test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F=17,564$, $p<,05$; D: $F= 11,236$, $P<,05$; KB: $F=,131$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Çok nadir” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında, duyarsızlaşma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenler ile “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, iş hayatıyla aile hayatı arasında kurulan dengenin mesleki tükenmişliğin daha çok duygusal tükenme boyutu üzerinde; bu dengeyi kurmakta yaşanan başarısızlığın ise daha çok duyarsızlaşma boyutu üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3.42’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, iş yoğunluklarının aile fertlerini ihmal etmelerine neden olacak kadar fazla olmadığını düşünmelerinin DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler dikkate alınacak olursa, meslekleri ile ilgili işlerin aile fertlerini ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olmadığını düşünmelerinin DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.42’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, meslekleri ile ilgili işlerin aile fertlerini ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olduğunu düşünmelerinin DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili işlerin aile fertlerini ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olduğunu düşünmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.42’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir

farklılık bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin aile hayatları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle aile bireylerine yeterince zaman ayıramadıklarını düşünmelerinin, mesleki açıdan kendilerini etkisiz, verimsiz ve çaresiz hissetmelerine yol açan faktörlerden birisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.42'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 44) meslekleri ile ilgili işlerinin aile fertlerini ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olmadığı kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında meslekleri ile ilgili işlerinin yoğunluğu sebebiyle aile fertlerini ihmal ettiklerini düşünenlerin de bulunduğu ve bu düşüncenin onların özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının haftalık ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığından rahatsızlık duymaları ve bu rahatsızlık nedeniyle mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşayabilmeleri meslekleriyle ilgili işlerinin yoğunluğu nedeniyle kendilerine yeterli zaman ayıramadıklarını düşünmelerinden de kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine iş yüklerinin fazlalığının özel hayatları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.43'te gösterilmiştir.

Tablo 3.43. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Yüklerinin Fazlalığının Özel Hayatları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Mesleğimle ilgili işlerimin yoğunluğu nedeniyle kendime yeterince vakit ayıramadığımı düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	102	99	52	253
	%	40,316	39,130	20,553	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	7,26	9,83	14,73	9,80
	SS	5,559	5,658	6,891	6,486
	F	27,645			
	p	,00* (1-2, 1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,18	3,07	5,05	3,12
	SS	2,411	2,665	3,083	2,854
	F	20,099			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,50	9,11	9,51	8,95
	SS	3,480	3,641	3,857	3,630
	F	1,492			
	p	,227			

Tablo 3.43'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 40), iş yüklerinin özel hayatlarını olumsuz etkilediği düşüncesine pek itibar etmedikleri görülmektedir. Bu, kendilerini özel hayatlarından fedakârlık yapmalarını gerektirecek ölçüde yüksek bir iş yükü altında hissetmediklerine, iş hayatları ile özel hayatları arasında denge kurmakta başarılı olduklarına işaret etmesi yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebilir.

Tablo 3.43'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 39), iş yüklerinin özel hayatlarını olumsuz etkilediğini "Bazen" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu durum onların iş yüklerinin fazlalığının tedavi, dinlenme, spor, tatil gibi özel hayatları ile ilgili bazı konuları ihmal etmelerine neden olabildiği kanaatinde olduklarını göstermektedir. İhtiyaç duydukları bazı hususları iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle ertelemek durumunda kaldıklarını düşünmeleri, özel hayatları ile ilgili ciddi problemler yaşamadıkları sürece önemli bir sorun teşkil etmeyebilir. Ancak sağlık sorunları gibi özel hayatlarıyla ilgili olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaları ve bunun işlerinin yoğunluğundan kaynaklandığını düşünmeleri durumunda onların bir

kısmı meslekleri ile ilgili olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Tablo 3.43'te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını veren DKAB öğretmenleri için söz konusu durumun çok daha vahim sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Tablo 3.43'teki veriler, iş yüklerinin özel hayatlarını olumsuz etkilediği düşüncesine pek itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının (% 40), iş yüklerinin aile fertlerini ihmal etmelerine neden olduğu düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranından (% 44)²⁷⁸ daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Öyle anlaşılıyor ki; iş yüklerinin aile fertlerini ihmal etmelerine neden olduğu düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, iş yüklerinin özel hayatlarını ihmal etmelerine neden olduğunu düşünebilmektedir. Onlar suçluluk hissi ve vicdan azabı yaşamamak için iş yüklerinin aile fertlerini ihmal etmelerine neden olmaması konusunda özel bir çaba gösterirken, aynı çabayı dinlenme, spor yapma, tedavi olma, tatil yapma, kitap okuma gibi özel hayatları ile ilgili faaliyetler için göstermemiş olabilirler. İşlerinin yoğunluğu nedeniyle aile fertlerini ihmal etmediklerini ancak özel hayatlarını ihmal ettiklerini düşünmelerinin bu durumdan kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

İş yüklerinin özel hayatlarını ihmal etmelerine yol açmadığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranının (% 40), haftalık ders yüklerinin (% 50)²⁷⁹ ve ders dışı görevlerinin (% 54)²⁸⁰ fazlalığından pek de şikâyetçi olmayan DKAB öğretmenlerinin oranından oldukça düşük olması dikkat çekmektedir. Haftalık ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığından pek rahatsızlık duymadığını belirten DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının mesleki çalışmalarının yoğunluğu nedeniyle özel hayatlarını ihmal ettiklerini nasıl düşünebildikleri merak konusudur. Öyle anlaşılıyor ki, onların bir kısmı iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle tedavi, dinlenme, spor, gezinti, alışveriş gibi ihtiyaçlarının bir kısmını ertelemek zorunda kaldıklarını düşünseler de bu durumu önemli bir sorun olarak görmemektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.43'te belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan

²⁷⁸ Bkz. Tablo 3.42

²⁷⁹ Bkz. Tablo 3.40

²⁸⁰ Bkz. Tablo 3.41

test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F=27,645$, $p<,05$; D: $F= 20,099$, $P<,05$; KB: $F= 1,492$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda her bir grup ile diğer gruplar arasında, duyarsızlaşma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenler ile “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farkın her bir grup ile diğer gruplar arasında olması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin özel hayatları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının duygusal tükenme boyutunda yaşadıkları tükenmişlik üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç, iş yüklerinin özel hayatları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler dikkate alınacak olursa, iş yüklerinin özel hayatlarını ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olduğunu düşünmelerinin, DKAB öğretmenlerinin bitkinlik, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik ve meslekten soğuma gibi sorunları yaşama risklerini arttıran unsurlardan birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.43’te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları tükenmişliğin “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin özel hayatlarını ihmal etmelerine neden olduğunu düşünmelerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazla olması nedeniyle özel hayatlarını ihmal ettiklerini düşünmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlığın azalmasında etkili olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.43’te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması, iş yüklerinin özel hayatları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının meslekleri ile ilgili

işlerinin yoğunluğu sebebiyle özel hayatlarını ihmal ettiklerini düşünmelerinin, mesleki açıdan kendilerini etkisiz, verimsiz ve çaresiz hissetmelerine yol açan faktörlerden birisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin iş yükü algıları ile ilgili yukarıdaki tablolarda gösterilen verilere bir bütün olarak bakılacak olursa, DKAB öğretmenlerinin iş yükleri ve bundan etkilenme durumlarına ilişkin algılarının özellikle de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İş yükünün fazlalığından ve bu durumun özel hayatlarını ve aile fertlerini ihmal etmelerine neden olmasından duydukları rahatsızlığın DKAB öğretmenlerinin meslekleriyle aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına; öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. İş yüklerinin fazlalığından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede onların iş yüklerinin fazlalığından rahatsız olduklarına dair herhangi bir ifade kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum onların iş yükü fazlalığını önemli / öncelikli bir sorun olarak görmediklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.13 ve Tablo 3.23'teki veriler yorumlanırken kullanılan mülakat verileri, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının öğrencilerin DKAB dersini önemsiz bir ders olarak görmelerinden, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında görememelerinden yakındıklarını ortaya koymuştu. Buna rağmen onların hiçbirinin mülakat sırasında iş yüklerinin fazlalığına dair herhangi bir ifade kullanmamış olmasının, söz konusu olumsuzlukların ortaya çıkmasında iş yüklerinin fazlalığının önemli bir etkisi olmadığı kanaatinde olduklarına işaret ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının iş yükleri ve bundan etkilenme durumları ile ilgili anket maddelerine olumsuz cevap vermelerinin, yaşadıkları tükenmişlik hissinden kaynaklanmış olma ihtimalinin de göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü yapılan tanımlamalarda da açıkça görüleceği üzere mesleki tükenmişlik kavramı, çalışan bireyin kendini ihtiyaç duyduğu fiziksel ve ruhsal enerjiden yoksun hissetmesini

/ bitkinlik durumunu ifade etmektedir. Kendini bitkin hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin iş yükü algılarının olumsuz olması ve iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle kendilerini ve ailelerini ihmal ettiklerini düşünmeleri yadsınacak bir durum değildir.

3.4.5.DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışma Koşullarının Sağlıkları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları

Öğretmenlik hem beden hem de ruh sağlığı açısından birçok risk barındıran mesleklerden biridir. Nitekim öğretmen stresi ile ilgili yapılan araştırmalarda, stres yapıcı faktörlerin en yoğun olduğu mesleklerden birisinin öğretmenlik olduğu vurgulanmaktadır.²⁸¹ Amerikan Stres Enstitüsünün yaptığı araştırmada öğretmenliğin, sağlığı tehdit eden en riskli meslekler arasında sayıldığı belirtilmektedir.²⁸² Ders süresinin önemli bir kısmında ayakta durmaları, tozlu ortamlarda ders işlemeleri, sürekli yüksek bir ses tonuyla konuşmak zorunda kalmaları gibi nedenlerle ses kısıklığı, varis, iskelet – kas sisteminde ağrı / bozulma vb. sağlık sorunlarının öğretmenler arasında oldukça yaygın olduğu tespit edilmiştir.²⁸³

Bireyin koruması / dikkat etmesi gereken en değerli varlıklarından birisi olarak gördüğü sağlığını tehdit eden ya da onun bozulmasına yol açan durumlara karşı reaksiyon göstermesi normaldir. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin meslek hayatı süresince yaşadıkları bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarından kaynaklandığını düşünmeleri halinde, mesleklerine olan bağlılıkları bu durumdan olumsuz etkilenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.44'te gösterilmiştir.

²⁸¹ Servet Özdemir, Ferudun Sezgin, Zeynep Kaya vd., “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, Yıl 2011, s. 409

²⁸² Zühal Baltaş ve Acar Baltaş, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2012, s. 62

²⁸³ Nurhan İnce, Bedia Yıldırım, Haluk İnce vd., “İstanbul’daki (Silivri) Öğretmenlerde Mesleki Maruziyete Bağlı Hastalıkların Araştırılması”, *Nobel Medicus Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Yıl 2012, s.39

Tablo 3.44. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çalışma Koşullarının Sağlık Durumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Yaşadığım bazı sağlık sorunlarının, çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	178	49	26	253
	%	70,355	19,367	10,276	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	8,04	12,97	15,88	9,80
	Sıra Ort.	107,35	167,66	184,92	
	χ^2	44,365			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	2,62	4,02	4,80	3,12
	Sıra Ort.	115,40	150,09	162,90	
	χ^2	15,957			
	p	,00* (1-2, 1-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	8,56	9,77	10,07	8,95
	Sıra Ort.	118,96	144,17	149,67	
	χ^2	7,402			
	p	,025			

Tablo 3.44'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 70) yaşadıkları bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığı düşüncesine pek itibar etmedikleri görülmektedir. Bu, çalışma koşullarına ilişkin algılarının olumlu olduğuna işaret etmesi yönüyle onların mesleklerine yaklaşımlarını olumlu etkileyebilir.

Tablo 3.44'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir kısmının (% 19), yaşadıkları bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarından kaynaklandığını "Bazen" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu durum çalışma koşullarıyla ilgili onları rahatsız eden bazı hususların varlığına işaret etmektedir. Rahatsızlık duydukları bu hususlarla ilgili gerekli tedbirlerin alınmaması halinde onlar okulda sağlıklarının tehdit altında olduğunu düşünebilirler. Bu durum onların mesleklerine yaklaşımlarını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 3.44'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 10'luk bir kısmının, yaşadıkları bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını "Genellikle" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu, çalışma

koşulları ile ilgili algılarının oldukça olumsuz olduğunu göstermesi yönüyle mesleki tükenmişlik açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkileyecek kadar kötü olduğu kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin, rahatsızlık duyduklarını belirttikleri çalışma koşullarının neler olabileceği konusunda fikir edinmek için diğer anket maddelerine vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir. Yapılan incelemede, onların söz konusu kanaati edinmelerinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla sıkça karşılaşmalarının ve iş yüklerinin yoğun olduğunu düşünmelerinin etkisi olabileceği görülmüştür. Aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler bu duruma işaret etmektedir.

Tablo 3.45. DKAB Öğretmenlerinin Bazı Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara Göre Mesleklerinin Toplumdaki Saygınlık Durumuna İlişkin Algıları

		Yaşadığım bazı sağlık sorunlarının, çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını düşünüyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının beni duygusal açıdan yıprattığımı düşünüyorum	Çok Nadir	41	4	0	45
	Bazen	53	16	2	71
	Genellikle	84	29	24	137
	Toplam	178	49	26	253

Tablo 3.45'e bakıldığında, yaşadığı bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını "Genellikle" düşündüğünü belirten 26 DKAB öğretmeninden 24'ünün (% 92) öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığını "Genellikle" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Okul idarecilerinin kendilerine yönelik tutum ve davranışları ile meslektaşları ile ilişkilerinin niteliğine dair anket maddelerine vermiş oldukları cevaplara da bakılmış ancak onların çoğunun söz konusu anket maddelerine olumlu cevap verdikleri görülmüştür. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yaşadıkları bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığı kanaatinde

olmalarının daha çok, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile alakalı bir durum olabileceğini göstermektedir.

Tablo 3.44'teki veriler, çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilediği düşüncesine itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin oranının (% 70), mesleki çalışmalarının özel hayatlarını ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olmadığını düşünenlerin oranından (% 40) ²⁸⁴ oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilemediği kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının iş yüklerinin özel hayatlarını ihmal etmelerine yol açacak kadar yoğun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durum, sağlığın özel hayatla ilgili hususların sadece birini oluşturması ile izah edilebilir. Yani DKAB öğretmenlerinin bir kısmını, iş yüklerinin yoğunluğu nedeniyle özel hayatlarını ihmal ettiklerini düşünmeye sevk eden tek faktör sağlık durumları olmayabilir. Onlar dinlenme, tatil, spor gibi hususları ihmal ettiklerini düşünmeleri nedeniyle de söz konusu düşünceye katılma yönünde görüş belirtmiş olabilirler.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.44'te belirtilen anket maddesine "Genellikle" cevabını verenlerin sıra ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait sıra ortalamaları arasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. (DT: $\chi^2=44,365$, $p<,05$; D: $\chi^2=15,957$, $p<,05$; KB: $\chi^2=7,402$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplara arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma boyutlarında "Çok nadir" cevabını verenlerle "Bazen" ve "Genellikle" cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

DT (1-2): $U=2223,500$, $Z=-5,258$, $p=,00$; DT (1-3): $U=953,000$, $Z=-4,847$, $p=,00$;
DT (2-3): $U=492,00$, $Z=-1,617$, $p=,106$

²⁸⁴ Bkz. Tablo 3.43

D (1-2): $U= 3169,00$, $Z= -2,965$, $p= ,003$; D (1-3): $U= 1441,00$, $Z= -3,145$, $p= ,002$; D (2-3): $U= 576,500$, $Z= -,678$, $p= ,498$

KB (1-2): $U= 3490,00$, $Z= -2,149$, $p= ,032$; KB (1-3): $U= 1754,00$, $Z= -2,00$, $p= ,045$; KB (2-3): $U= 607,500$, $Z= -,330$, $p= ,742$.

Tablo 3.44'te belirtilen anket maddesine "Çok nadir" cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının "Bazen" ve "Genellikle" cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin algılarının olumlu olmasının mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, çalışma koşullarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.44'te belirtilen anket maddesine "Çok nadir" cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının "Bazen" ve "Genellikle" cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin algılarının olumlu olmasının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına ve haklarına daha fazla duyarlılık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.44'te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması, çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığına işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmının çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkileyecek kadar olumsuz olduğunu düşünmelerinin mesleki açıdan kendilerini etkisiz, verimsiz ve çaresiz hissetmelerine yol açan faktörlerden birisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.44'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 70) çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkileyecek kadar olumsuz olduğu düşüncesine pek itibar etmediklerini ve bu düşüncenin onların mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkileyecek kadar olumsuz olduğunu düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin de bulunduğu ve bu düşüncenin onların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki olumsuz etkisinden duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen, konu ile ilgili dikkat çekici ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Ben yılmış ve mesleğinden nefret etmeye başlamış bir öğretmenim. Artık öğrencilere bir şeyler öğretebilmenin heyecanını duyamaz hale geldim. Sorunların çözüleceğine dair hiçbir beklentim de yok. Mesleğim için sağlığımı bile feda ettim ama yaptığım bu fedakârlığın olumlu sonuçlara vesile olmadığını ve bundan sonra da olmayacağını anlamış bulunmaktayım. Bu nedenle mesleğimi bırakma konusunda kararlıyım. İnşallah yerime benden daha iyi bir Din dersi öğretmeni gelir.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Mesleğe başlarken bir sağlık problemim vardı. Mesleğimi severek yapmadığım ve çalıştığım okuldaki koşullar uygun olmadığı için o sağlık problemim her geçen gün daha da büyüdü. İstifa denemelerim sonuç vermeyince mesleğime sağlık problemime rağmen devam etmek durumunda kaldım. Benim için tabi ki çok zor oldu. İnsanın severek yapmadığı bir mesleğe mecbur bırakılması, bence ona karşı yapılabilecek en büyük kötülüklerden biridir.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 5 – Bekâr - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Özellikle sağlığımla ilgili yaşadığım sorunlar, her ne kadar öğrencilerime ve meslektaşlarıma yansıtılmaya çalışsam da meslek hayatımı çok etkiledi. Hastalıkla mücadele ettiğim yıllar meslek hayatımın en çok zorlandığım dönemiydi. Yaşadığım sağlık sorunları nedeniyle kendimi mesleğime tam olarak verememişim derslerdeki performansımı olumsuz etkiledi. Derslerim bu nedenle hem benim hem de öğrencilerim için sıkıcı geçti diyebilirim. Yaşadığım sağlık sorunlarının tamamen çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını söylemem doğru olmaz. Ancak şunu rahatlıkla söyleyebilirim ki, eğer çalışma koşullarım daha uygun olsaydı sağlığımla ilgili sorunları daha kısa sürede atlatabilirdim.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 2 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerde dikkat çeken ilk husus, her üç ifadenin de kadın DKAB öğretmenlerine ait olmasıdır. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek erkek DKAB öğretmenlerinin hiçbiri meslek hayatlarında kendilerini en çok olumsuz etkileyen durumlardan bahsederken çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilediğine dair herhangi bir ifade kullanmamıştır. Bu durum kadın DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarına karşı daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki ifadelerde dikkati çeken bir başka husus, her üç kadın DKAB öğretmenininde yaşadıkları sağlık sorunlarında çalışma koşullarının olumsuzluğunun etkisine vurgu yapmış olmalarıdır. Onlardan bazıları sağlık sorunlarının ortaya çıkmasında, bazıları da yaşadıkları sağlık sorunlarının iyileşmesinin gecikmesinde çalışma koşullarının olumsuzluğunun etkili olduğu kanaatindedirler. Anlaşılan o ki; bu kanaat onların mesleklerine olan bağlılıklarını etkilemektedir. Onlar meslekleri / öğrencileri için en değerli varlıkları sayılabilecek sağlıklarını bile feda ettiklerini ancak bu fedakârlığın neticesini özellikle de öğrenci davranışlarında göremediklerini düşünmektedirler. Yaptıkları fedakârlığın mesleki başarı anlamında pek işe yaramamasının onların derin bir hayal kırıklığı ve pişmanlık hissi yaşamalarına yol açtığı anlaşılmaktadır. Meslek hayatlarına son vermekte kararlı olduklarını ya da mesleklerine istemeden / mecburiyetten dolayı devam etmek durumunda kaldıklarını belirtmeleri onların yaşadıkları hayal kırıklığı ve pişmanlığın büyüklüğüne işaret etmektedir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin herhangi bir ifade kullanıp kullanmadıkları da incelenmiş ve onların hiçbirinin söz konusu duruma değinmedikleri görülmüştür. Buradan hareketle onların çalışma koşullarına ilişkin algılarının kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3.44'teki veriler ve mülakatta dile getirilen yukarıdaki ifadeler birlikte değerlendirilecek olursa, DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik üzerinde etkili olduğu söylenebilir. DKAB öğretmenlerinin çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin algılarının olumlu olmasının meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına, öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

3.4.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algıları

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle onun özellikle de psiko-sosyal ihtiyaçlarından bazılarını karşılayabilmesi için sosyal çevresinde bulunan insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi gerekir. Sosyal çevresinde bulunan kişilerle sağlıklı ilişkiler kuramayan, ilişkilerinde sürekli sorunlar yaşayan kişiler kendilerini yalnız, çaresiz hissedebilir ve insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Araştırmacılar bireyin ihtiyaç duyduğunda, sosyal çevresinden elde edebileceği psikolojik, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımı ifade etmekte sosyal destek kavramını kullanmaktadırlar.²⁸⁵

Sosyal desteğin, bireyin iş hayatında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesinde önemli bir rol oynayabileceği belirtilmektedir.²⁸⁶ Araştırmacılar destekleyici sosyal ilişkilerin, çalışan bireyin iş stresiyle baş etmesine yardımcı olduğunu; destekleyici sosyal ilişkilerden mahrum olan çalışanların ise strese karşı daha dayanıksız olduklarını

²⁸⁵ Erdinç **Duru**, “Üniversiteye Uyum Sürecinde Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Doğrudan ve Dolaylı Rollerini”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı 29, Yıl 2008, s. 14

²⁸⁶ Şerife **Terzi**, “Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı 29, Yıl 2008, s. 4

belirtmektedirler.²⁸⁷ Sosyal destek ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda da sosyal desteğin, strese neden olabilecek zorlu iş koşulları üzerinde bireyin kendisini daha fazla kontrol sahibi hissetmesini sağladığı ve mesleki tükenmişlik problemine karşı bir tampon işlevi görebildiği vurgulanmaktadır.²⁸⁸

Bireyin sosyal destek kaynaklarından biri, dertlerini paylaşabileceği samimi dostlarıdır. Bu nedenle, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.46’da gösterilmiştir.

Tablo 3.46. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Dertlerini Paylaşabilecekleri Samimi Dostlara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Dertlerimi / sırlarımı paylaşabileceğim samimi dostlara yeterince sahip olduğumu düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	37	41	175	253
	%	14,62	16,20	69,16	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	12,56	11,14	8,90	9,80
	SS	6,370	6,529	6,314	6,486
	F	6,145			
	p	,002* (1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	3,08	4,53	2,80	3,12
	SS	2,498	3,248	2,739	2,854
	F	6,417			
	p	,002* (2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	10,45	8,87	8,65	8,95
	SS	4,463	3,887	3,304	3,630
	F	3,885			
	p	,022* (1-3)			

²⁸⁷ Jale **Balaban**, “Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, Yıl 2000, s. 3

²⁸⁸ Şenay **Yürür** ve Muammer **Sarıkaya**, “Sosyal Çalışmacıların Sosyal Destek Algılarının Tükenmişliğe Etkisi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 11, Sayı 4, Yıl 2011, s. 541

Tablo 3.46'ya bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69), dertlerini / sırlarını paylaşabilecekleri samimi dostlara yeterince sahip oldukları kanaatinde oldukları görülmektedir. Meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlarla mücadele sürecinde kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmelerini önleyebilecek olması yönüyle bu durum onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilir.

Tablo 3.46'daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümünün (% 16), samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin algılarının pek de olumlu olmadığını göstermektedir. Samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin algıları oldukça olumsuz olanların oranının ise % 14 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 30) samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin algılarının olumlu olmaması, sosyal becerilerinin gelişmişlik düzeyi açısından olumlu bir duruma işaret etmemektedir. Psiko sosyal ihtiyaçlarından bazılarının karşılanmaması, hayatta karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmeleri gibi olumsuzluklara yol açabilecek olması yönüyle bu durum onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.46'da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin ortalamalarının duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında her üç boyutta da anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 6,145, p<,05$; D: $F= 6,417, P<,05$; KB: $F= 3,885, p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında; duyarsızlaşma boyutunda ise “Bazen” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 3.46'da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının, “Genellikle” cevabını verenlerden

anlamli ölçüde yüksek olması, samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin mesleklerinden soğularına yol açabileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin dertlerini / sırlarını paylaşabilecekleri samimi dostlara yeterince sahip olmadıklarını düşünmelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.46’da belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden daha yüksek olması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin algıları daha olumsuz olan DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin kanaatlerinin de daha olumsuz olacağı düşünülmüştü. Konu hakkında daha kapsamlı ve ayrıntılı araştırmalar yapılarak bu beklenmedik durumun nedeni ortaya çıkarılabilir. Bununla birlikte, Tablo 3.46’da belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik ortalamalarının “Genellikle” cevabını verenlerden anlamli ölçüde yüksek olmasından hareketle, samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin bir kısmının öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 3.46’da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutunda yaşadıkları mesleki tükenmişliğin, “Genellikle” cevabını verenlerden anlamli ölçüde yüksek olması, samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz algının mesleki açıdan kendilerini etkisiz, verimsiz ve çaresiz hissetmelerine yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.46’daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69) dertlerini / sırlarını paylaşabilecekleri samimi dostlara yeterince

sahip oldukları kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyen, kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin algıları olumsuz olanların da bulunduğu ve bu durumun onların mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açabilecek faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Samimi dostlara yeterince sahip olmamalarından duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede onların hiçbirinin meslek hayatlarında kendilerini olumsuz etkileyen durumlardan bahsederken samimi dostlara sahip olma durumları konusuna temas etmedikleri görülmüştür. Onların altısının Tablo 3.46’da belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını vermiş olmalarına rağmen mülakat sırasında bu durumdan duydukları rahatsızlığa temas etmemiş olmaları, onların dostlarından aldıkları sosyal desteğin yetersizliğini kendileri açısından öncelikli bir problem olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte onların bir kısmının mülakat sırasında söz konusu duruma temas etmemiş olmalarında konunun özel hayatları ile yakından ilgili olmasının da etkisinden söz edilebilir.

DKAB öğretmenlerinin sosyal destek kaynakları arasında samimi dostları önemli bir yere sahiptir. Ancak onların görev yaptıkları okul ortamında kendilerini iyi hissetmeleri için birlikte çalıştıkları meslektaşları ile de sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri gerekir. Çünkü onlar okulda buldukları süre içerisinde vakitlerinin çoğunu –okul dışındaki samimi dostlarından daha çok- meslektaşlarıyla geçirmektedirler. Meslektaşlarıyla ilişkilerinde ciddi anlamda sorun yaşamaları halinde, samimi dostlarından aldıkları sosyal destek onların okul ortamında kendilerini iyi hissetmeleri için yeterli olmayabilir. Meslektaşlarıyla samimi dostluklar kurabilmeleri halinde ise onlar okul ortamında kendilerini daha rahat hissedebilir ve stres problemine karşı daha iyi koruyabilirler.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu yoklamak üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.47’de gösterilmiştir.

Tablo 3.47. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Meslektaşlarıyla İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Aynı okulda birlikte çalıştığım meslektaşarımla ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	224	28		252
	%	88,888	11,111		100,00
Duygusal Tükenme	Sıra Ort.	120,15	177,34		
	Sıra Top.	103,78	158,59		
	U & Z	U= 1712,500 & Z= -3,919			
	p	,00*			
Duyarsızlaşma	Sıra Ort.	119,65	181,32		
	Sıra Top.	26801,00	5077,00		
	U & Z	U= 1601 & Z= -4,268			
	p	,00*			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Sıra Ort.	124,40	143,34		
	Sıra Top.	27864,00	4013,00		
	U & Z	U= 2664,500 & Z= -1,302			
	p	,193			

Tablo 3.47'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 88), birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla ilişkilerinde ciddi sorunlarla karşılaşmadıklarını ortaya koymaktadır. Meslektaşlarıyla ilişkilerinde ciddi sorunlarla karşılaşmamaları mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü onların birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla ilişkilerinin sağlıklı olması, stres yaşamalarına neden olabilecek önemli bir faktörün devre dışı kalması anlamına gelebilir.

Tablo 3.47'deki verilerden, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir kısmının (% 11), meslektaşları ile ilişkilerinde bazen sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yaşadıkları bu sorunlar, mahiyetine bağlı olarak onların mesleklerinden soğumalarına yol açabilir.

Tablo 3.47'deki veriler, meslektaşlarıyla ilişkilerini sorunsuz bir şekilde yürütebildiğini düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranının (% 88), samimi dostlara yeterince sahip olduklarını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranından (% 69) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Anlaşılan o ki; meslektaşlarıyla ilişkilerini

sorunsuz bir şekilde yürütebildiğini düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, samimi dostlara sahip olma durumları konusundaki kanaatleri pek de olumlu değildir. Bu sonucu, onların meslektaşlarıyla dostane / samimi ilişkiler kurmakta başarılı olmadıkları şeklinde yorumlamak mümkündür. Bir diğer ifadeyle onların meslektaşları ile ilişkilerinde sorun yaşamadıklarını belirtmeleri, onlarla ilişkilerinden mutlaka doyum aldıkları anlamına gelmeyebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamalarına bakıldığında, meslektaşlarıyla ilişkilerinde “Bazen” sorun yaşadığını belirtenlerin sıra ortalamalarının her üç boyutta da “Çok nadir” sorun yaşadığını belirtenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. DT (1-2): $U= 1712,500$; $Z= -3,919$; $p= ,00$; D (1-2): $U= 1601,00$; $Z= -4,268$; $p= ,00$; KB (1-2): $U= 2664,500$; $Z= -1,302$; $p= ,193$.

Tablo 3.47’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.47’de belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz algının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.47’de belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını

olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz algının öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.47'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 88) meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliğine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ve bu durumun onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına, öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında az da olsa meslektaşları ile ilişkilerinin niteliğine ilişkin algıları olumsuz olanların da bulunduğu ve bu durumun onların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır. Meslektaşları ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlardan duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen dikkat çekici ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Meslektaşlarımın bana karşı saygısızca tavırları da beni okulumdan soğutuyor. Onların bu tavırlarına karşı bazen, acaba fazla mı alınganlık gösteriyorum diye kendi kendime soruyorum.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Benim gibi inanan, hayata benim gibi bakan, benim dertlerimle dertlenen, sorumluluk bilinci gelişmiş meslektaşlarımla birlikte uyum içerisinde çalışacağım bir okul ortamı düşünüyordum... DKAB öğretmeni olarak atandığım ilköğretim okulunda, inanç ve hayat anlayışı olarak benden oldukça uzak okul idarecileri ve meslektaşlarımla karşılaştım. Bu durum hayal kırıklığı yaşamama ve kendimi çaresiz hissetmeme neden oldu. Mesleğimden giderek soğumaya başladım... Diğer branşlardan bazı öğretmenlerin ve bazı öğrenci velilerinin Din dersi öğretmenine ‘cami hocası’ nazarıyla bakmaları, bizi hafife almaları da şahsen çok rahatsız olduğum hususlardan biri.” (Erkek - İlahiyat

Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Branşından dolayı meslektaşlarımın bile çoğu zaman alaycı tavırlarına maruz kaldım. Okulda bize karşı ikinci sınıf vatandaş muamelesi yapıldı... Bence Din dersi öğretmenliğinin en olumsuz tarafı din karşıtı ideolojileri benimsemiş bazı idarecilerin, meslektaşlarımın ve velilerin branşından dolayı beni hor görüp aşağılamaları, hatta bana karşı saldırgan bir tutum takınmalarındır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının birlikte çalıştıkları meslektaşları ile sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlandıklarını göstermektedir. Onlar bu zorluğun branşlarından kaynaklandığı kanaatindedirler. Çünkü onlar branşlarının bazı meslektaşları tarafından önemsiz görüldüğünü ve bu nedenle hafife alındıklarını düşünmektedirler. Ayrıca onlar branşları nedeniyle, dinle pek barışık olmayan meslektaşları tarafından hor görülüp aşağılandıkları kanaatindedirler. Branşları nedeniyle hedef tahtası haline getirilmelerinin ve bazı meslektaşları tarafından dışlanmalarının onların hayal kırıklığı yaşamalarına yol açtığı anlaşılmaktadır.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının birlikte çalıştıkları meslektaşlarının tutum ve davranışlarından bu denli olumsuz etkilenmeleri, onların kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmemektedir. Sağlıklı / sağlam bir kişilik yapısına sahip DKAB öğretmenlerinin sosyal çevrelerindeki insanların kendileri hakkındaki düşüncelerinden ve kendilerine yönelik davranışlarından mesleklerinden soğumalarına, mesleki performanslarının azalmasına, ümitsizliğe kapılmalarına yol açabilecek ölçüde olumsuz etkilenmeleri beklenmez. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının meslektaşlarının kendilerine yönelik tutum ve davranışlarından fazlaca etkilenmelerinin, dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduklarına işaret ettiği de söylenebilir. Nitekim onların dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduklarına işaret eden diğer ifadelerine daha önce gösterilen bazı tablolardaki veriler yorumlanırken dikkat çekilmişti.²⁸⁹

²⁸⁹ Bkz. Tablo 3.13, Tablo 3.37

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmı tarafından dile getirilen yukarıdaki ifadeler, DKAB öğretmenlerinin sosyal becerilerinin mesleki tükenmişlik algılarını etkileyebileceğine işaret etmesi bakımından da önemlidir. Sosyal beceriler kavramı araştırmacılar tarafından, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ya da gelebilecek olumsuz tepkileri önleyecek, sosyal açıdan kabul edilebilir, hedefe yönelik, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bazı bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren öğrenilebilir davranışlar bütünü şeklinde tanımlanmaktadır.²⁹⁰ Sosyal becerileri yeterince gelişmiş DKAB öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla olumlu sosyal ilişkiler başlatmakta ve bu ilişkileri devam ettirmekte; duygularını, düşüncelerini, isteklerini, tercihlerini uygun şekilde onlara iletmekte başarılı olmaları beklenir. Ayrıca onların sosyal becerileri, çalıştıkları kurumda saygınlık kazanmalarında oldukça önemli bir rol oynayabilir. Bütün bunlar onların meslektaşları ile ilişkilerinde daha az sorun yaşamalarını, yaşadıkları sorunları daha kolay çözmelerini ve sosyal ilişkilerinden daha fazla doyum almalarını sağlaması yönüyle mesleki tükenmişlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında meslektaşlarıyla ilişkilerinin niteliği konusunda değinip değinmediklerine de bakılmıştır. Yapılan incelemede onların hiçbirinin meslektaşlarıyla ilişkilerinde ciddi sorunlarla karşılaştıklarına dair herhangi bir ifade kullanmadıkları dikkat çekmiştir. Bununla birlikte mülakat sırasında onların bazılarının meslektaşlarının öğretmenler odasındaki konuşmalarının içeriğinden, giyim-kuşamları ve davranışları öğretmene yakışır nitelikte olmayan meslektaşlarının varlığından duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri görülmüştür. Onların hiçbirinin meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken meslektaşları ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara temas etmemiş olmaları meslektaşlarıyla ilişkilerinde onları ciddi ölçüde rahatsız eden durumlarla pek karşılaşmadıklarına işaret etmektedir.

Tablo 3.47'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 88) meslektaşlarıyla ilişkilerinde pek sorun yaşamadıklarını ortaya koymuştu. Meslektaşlarıyla ilişkilerinde ciddi sorunlarla karşılaşmamaları onların söz konusu ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürüttükleri anlamına gelmeyebilir. Onların meslektaşlarıyla ilişkilerini ne ölçüde sağlıklı bir şekilde yürütebildiklerinin önemli

²⁹⁰ Galip **Yüksel**, "Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 11, Yıl 1999, s. 38

göstergelerinden birisi, hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde meslektaşlarının desteğini alabilme durumlarıdır. Bu nedenle, onlara öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinin desteğini alma durumları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu yoklamak üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.48’de gösterilmiştir.

Tablo 3.48. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Gelişimleri Konusunda Diğer Branş Öğretmenlerinin Desteğini Alma Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinden yeterli desteği alıyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	54	82	117	253
	%	21,343	32,411	46,245	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	11,07	9,81	9,21	9,80
	SS	6,689	5,902	6,746	6,486
	F	1,526			
	p	,219			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	3,64	3,21	2,81	3,12
	SS	3,035	2,762	2,816	2,854
	F	1,664			
	p	,191			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	9,25	9,36	8,52	8,95
	SS	3,577	3,148	3,938	3,630
	F	1,556			
	p	,213			

Tablo 3.48’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 46), öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinden aldıkları destekten oldukça memnun olduklarını göstermektedir. Bu, diğer branş öğretmenleriyle uyumlu çalıştıklarına ve onlarla sağlıklı ilişkiler kurabildiklerine işaret etmesi yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.48'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 32), öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğerk branş öğretmenlerinden aldıkları desteğı pek de yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Onların azımsanmayacak bir bölümünün ise (% 21), öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğerk branş öğretmenlerinden aldıkları desteğı çok yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 53) öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğerk branş öğretmenlerinden aldıkları desteğı yeterli bulmamaları ya da çok yetersiz bulmaları, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri ile ilgili sorumluluğun tamamen kendi sırtlarına yüklendiğini düşünmelerine ve kendilerini çaresiz hissetmelerine yol açabilecek olması yönüyle mesleklerine olan bağılılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 3.48'deki veriler, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğerk branş öğretmenlerinden yeterli desteğı aldıkları kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin oranının (% 46), meslektaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşamadığını belirten DKAB öğretmenlerinin oranından (% 88)²⁹¹ oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 88) meslektaşları ile ilişkilerinde sorun yaşamadıklarını belirtmelerinin onlarla sağlıklı ilişkiler kurdukları, mesleki çalışmalarını birbirleri ile koordineli bir şekilde yürüttükleri, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için birbirlerine destek oldukları anlamına gelmediğı rahatlıkla söylenebilir.

Tablo 3.48'deki veriler, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğerk branş öğretmenlerinden yeterli desteğı alamadıkları kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin oranının (% 53), yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin kanaatleri pek de olumlu olmayan DKAB öğretmenlerinin oranından (% 76)²⁹² oldukça düşük olduğunu göstermesi açısından da önem arz etmektedir. Çünkü bu durum araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğerk branş öğretmenlerinden yeterli desteğı aldıklarını düşünmelerine rağmen yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumu konusundaki kanaatlerinin olumsuz olduğunu göstermektedir. Öyle anlaşılıyor ki, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına yeterince ulaşmadığını düşündüğünü

²⁹¹ Bkz. Tablo 3.47

²⁹² Bkz. Tablo 3.23

belirten DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümü bu olumsuz durumun nedenleri arasında diğer branş öğretmenlerinden aldıkları desteğin yetersizliğini görmemektedir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 69) öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen bazı çevresel faktörlerin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığını “Genellikle” düşündüklerini belirtmiş olmaları²⁹³ da hesaba katılacak olursa onların din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntıların daha çok okul dışı faktörlerden kaynaklandığı kanaatini taşıdıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.48’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplar arasında mesleki tükenmişliğin hiçbir boyutunda anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir. (DT: $F= 1,526, p>,05$; D: $F= 1,664, P>,05$; KB: $F= 1,556, p>,05$) Bu sonuç, DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinden aldıkları desteğe ilişkin algılarının mesleklerine olan bağlılıkları, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek on DKAB öğretmeniyle yapılan mülakatta da onların bazılarının meslektaşları ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara temas ettikleri ancak öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda onların desteğini alma konusunda herhangi bir serzenişte bulunmadıkları görülmüştür. Tablo 3.48’de belirtilen anket maddesine onların tamamının “Çok nadir” cevabını vermiş olmalarına rağmen, hiçbirinin mülakat sırasında bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirmemiş olması, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinin desteğini yeterince alamamalarının onlar tarafından öncelikli bir sorun olarak görülmediğine işaret etmektedir.

DKAB öğretmenlerinin okul ortamında kendilerini iyi hissetmelerinde, kaygı ve stresten uzak kalmalarında meslektaşları ile ilişkileri kadar okul idarecileriyle ilişkilerinin niteliğinin de önemli bir etkisi olabilir. Zira okulun öğretmenler için güven

²⁹³ Bkz. Tablo 3.24

verici bir ortam haline gelmesinde okul idarecilerinin tutum ve davranışlarının etkisi büyüktür. Okul idarecileri tutum ve davranışlarıyla öğretmenlere ne ölçüde değer verdiklerini, onların haklarını ne ölçüde sahip çıkıp koruyacaklarını da göstermiş olurlar. Görev yapmakta oldukları okul ortamında kişilik ve sosyal haklarının güvende olmadığı kanaatine varmaları durumunda öğretmenler çeşitli kaygılar yaşayabilir ve kendilerini tehdit altında hissedebilirler. Bu durum onların mesleki performanslarının düşmesine ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarının azalmasına yol açabilir.

Yasal yetkileri ve statüleri nedeniyle okul idarecileri öğretmenlerle ilişkilerinde baskın / etkin konumdadırlar. Okul idarecilerinin bu yasal konumlarını öğretmenler üzerinde bir baskı tehdit ve yıldırma aracı olarak kullanmaları halinde bazı öğretmenler bu durumdan duygusal açıdan olumsuz etkilenebilirler.²⁹⁴ Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel destek algılarını, performans ve iş doyumunu düzeylerini etkilediği belirtilmektedir.²⁹⁵ Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının destekleyici değil engelleyici, teşvik edici değil yıldırıcı, demokratik değil baskıcı nitelikte olması, bazı öğretmenlerin -kişilik özelliklerine de bağlı olarak- uzun süreli ve yoğun stres yaşamalarına ve zamanla da meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına neden olabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını, problemlerini, görüş ve önerilerini önemseyen / dikkate alan; sevgi, saygı, samimiyet ve güven esasına dayanan ilişkileriyle amiri olduğu öğretmenlerin gözünde saygın bir yer edinen okul idarecilerinin bulunduğu bir okulda ise öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarının azalması beklenmez.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği alma durumları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.49'da gösterilmiştir.

²⁹⁴ Izgar, *Okul Yöneticilerinde...*, s.19,20

²⁹⁵ Ali **Yılmaz** ve Çiğdem Boğa **Ceylan**, "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, Yıl 2011, s. 291; Mehmet **Korkmaz**, "Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, Yıl 2005, s.39

Tablo 3.49. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Meslek Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunlarla Mücadele Sürecinde Okul İdarecilerinden Aldıkları Desteğe İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Meslek hayatımda karşılaştığım sorunlarla mücadele sürecinde, okul idarecilerinden yeterli desteği alıyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	38	59	156	253
	%	15,019	23,320	61,660	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	12,39	12,76	8,05	9,80
	SS	6,314	5,834	6,171	6,486
	F	16,677			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	3,28	4,06	2,72	3,12
	SS	2,779	2,772	2,832	2,854
	F	4,970			
	p	,008* (2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	9,13	9,88	8,55	8,95
	SS	3,434	4,307	3,343	3,630
	F	2,944			
	p	,054			

Tablo 3.49'a bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 61), meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden aldıkları destekten memnun oldukları görülmektedir. Bu, onların meslek hayatlarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilecek ve iş stresiyle baş etmelerine katkıda bulunabilecek olması yönüyle mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilir.

Tablo 3.49'daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 23), meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden aldıkları desteği pek de yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Onların azımsanmayacak bir bölümünün (% 16) ise okul idarecilerinden aldıkları desteği çok yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının (% 39) meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden aldıkları desteği yeterli bulmamaları ya da çok

yetersiz bulmaları, okul ortamında daha fazla stres ve tedirginlik yaşamalarına yol açabilecek olması yönüyle mesleki tükenmişlik açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.49’da belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruplardan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 16,677$, $p<,05$; D: $F= 4,970$, $P<,05$; KB: $F= 2,944$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenler arasında; duyarsızlaşma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 3.49’da belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin okul idarecilerinden aldıkları sosyal destekten duydukları memnuniyetin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldıklarını düşünmelerinin din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.49’da belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, DKAB öğretmenlerinin okul idarecilerinden aldıkları sosyal destekten duydukları memnuniyetin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa,

DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldıklarını düşünmelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir. Ancak Tablo 3.49’da belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik ortalamaları ile “Çok nadir” cevabını verenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması beklenen bir sonuç değildir. Anlaşılan o ki; DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden aldıkları desteğin çok yetersiz olduğunu düşünseler de bu düşünce onların öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını pek de olumsuz etkilemeyebilmektedir.

Tablo 3.49’da belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, okul idarecilerinden aldıkları sosyal desteğin yeterlilik durumuna ilişkin algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldıklarını düşünmelerinin mesleki açıdan kendilerini yeterli, etkili ve verimli hissetmelerine katkı sağlayan önemli faktörlerden birisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.49’daki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 61) meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldıkları kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına ve öğrencilerine karşı daha ilgili / duyarlı davranmalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında okul idarecilerinden aldıkları sosyal desteği yetersiz bulanların da olduğu ve bu durumun onların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına neden olan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.²⁹⁶ Okul

²⁹⁶ Nitekim Okumuşlar tarafından yapılan araştırmada da DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin idarecilerle ilişkilerinde sorun yaşama durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bkz. Okumuşlar, s. 173

idarecilerinden aldıkları sosyal desteğin yetersizliğinden duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen dikkat çekici ifadelerden bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Mesleğimden soğumamda kendini bilmez, öğretmene değer vermeyen, makam düşkününü okul idarecilerinin de etkili olduğunu düşünüyorum. İdarecilerimiz Din dersini ve DKAB öğretmenini anlamıyor, anlamak da istemiyorlar. Türkçe, Matematik, Fen gibi ana dersleri ve bu derslerin öğretmenlerini daha çok önemsiyorlar. Dersimizden dolayı bizi ciddiye almıyorlar ve hatta bizi azarlayabiliyor, basit öğretmenler olarak görebiliyorlar. Okul idarecilerinin baskısını üzerimde sürekli hissediyorum. Çünkü yaptığım her davranış onlar tarafından takip ediliyor. Geçenlerde ders işlerken öfkemden sıraya vurmuşum. Müdür bey hemen içeriye girip bana öğrencilerimin önünde hakaretler yağdırdı. Böyle bir ortamda mesleğimi severek yapmam, okulda huzurlu olmam mümkün değil.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 7 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Bazı okul idarecileri bizlere sanki emir kullarıymışız gibi davranabiliyor. Onların bu tür tavır ve davranışlarına muhatap olduğumda moralim alt üst oluyor. Bana son derece basit görünen bazı meseleleri onların niçin çok abarttıklarını ve bu basit meseleler nedeniyle moral bozucu tavır ve davranışlara niçin tevessül ettiklerini bir türlü anlamıyorum. Bu davranışlarının sebebine dair aklıma gelen tek şey, kendimizi baskı altında hissederek görevlerimizi daha iyi yapacağımızı zannediyor olmalarıdır.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 5 – Bekâr - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“2005-2008 yılları arasında çalıştığım okuldaki okul müdürü beni çok olumsuz etkiledi. Kendi branşım ile ilgili yaptığım her çalışmadan rahatsız olur ve gelir beni rencide ederdi. Yapacağım çalışmalara engel olmaya çalışırdı. İşlediğim ünite ile ilgili sınıfların panosuna çeşitli ayet ve hadisler astığımda bana burasının Kur'an kursu değil okul olduğunu söyledi ve panolara astığım kâğıtları öğrenci görevlendirerek kaldırttı. Sadece bu olay bile yaşadığım sıkıntıları izah eder diye düşünüyorum.” (Erkek -

İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 15 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Tayin işlerindeki adaletsizlikler, adam kayırmalar, okul idarecilerinin görev yaptıkları okulları kendi çiftlikleri gibi görmeleri, öğretmenlere karşı hadlerini aşan tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, ... beni hayal kırıklığına uğratan ve ümitsizliğe kapılmama neden olan temel faktörlerdir.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının okul idarecilerinin tutum ve davranışlarından oldukça rahatsız olduklarını göstermektedir. Onlar bazı okul idarecilerinin DKAB dersini ve öğretmenlerini hafife aldıklarını / önemsiz gördüklerini ve yasal konularından kaynaklanan yetkilerini öğretmenler üzerinde bir baskı ve tehdit unsuru olarak kullanabildiklerini belirtmektedirler. Onların bir kısmı, okul idarecilerinin kendilerine yönelik küçümseyici tavır ve davranışlarda bulunmalarının branşlarından kaynaklandığı kanaatinde. Kullandıkları ifadelere dikkat edilecek olursa onların, mesleklerine başladıklarında bu tür idarecilerle karşılaşabileceklerini hiç düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Mesleklerine adım atarken hayal dünyalarında kurguladıkları okul ortamı ile karşılaştıkları gerçek okul ortamı arasındaki farkın büyüklüğü onlardan bazılarının hayal kırıklığı yaşamalarına ve ümitsizliğe kapılmalarına neden olabilmektedir. Bu durum onların mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha yoğun yaşamalarının açıklayıcı nedenlerinden birisi olarak kabul edilebilir.

Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının okul idarecilerinin kendilerine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarından fazlaca etkilenmelerinin, kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmediği söylenebilir. Okul idarecilerinin kendilerine yönelik olumsuz tavır ve davranışları nedeniyle onların ümitsizliğe kapılmaları, kendilerini baskı altında hissetmeleri ve mesleklerinden soğumaları onların dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduklarına işaret etmektedir. Kendileriyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olduklarına işaret eden diğer ifadelerine daha önce gösterilen bazı tablolardaki

veriler yorumlanırken yer verilmişti.²⁹⁷ Bu durumda, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha yoğun yaşamalarında dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olmalarının da rolü olabileceği söylenebilir.

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının hizmet öncesi eğitimlerinin niteliği konusunda da bazı ipuçları vermektedir. Zira hizmet öncesi eğitim sürecinde, okul ortamında hangi sorunlarla karşılaşabilecekleri ve bu sorunları nasıl aşabilecekleri konusunda yeterli eğitimi almış DKAB öğretmenlerinin, meslek hayatlarına daha gerçekçi beklentilerle başlamaları ve meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlar karşısında daha dirençli olmaları beklenir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında okul idarecilerinin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarına değinip değinmediklerine de bakılmıştır. Yapılan incelemede tespit edilen dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Görev yaptığım okullardaki idarecilerle ilişkilerim hep iyi olmuştur. Onların bizden beklentilerinin çok yüksek olduğunu biliyordum. Bu yüzden giyim kuşamımdan sarf ettiğim kelimelere kadar çok dikkat ediyordum. Bu durum onlar nezdindeki saygınlığımı arttırdı. 10 yıl görev yaptığım bir okulun müdürünün benimle iletişimini koparmaması, benim adıma gurur verici bir durumdur.” (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 18 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

“Görev yaptığım okullardaki idarecilerle zaman zaman fikir ayrılıkları yaşadığım olmuştur. Ancak bugüne kadar hiçbir idarecinin beni fikirlerimden dolayı aşağıladığına şahit olmadım. Ben okulda bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya odaklanırım. İdarecilerle sadece gerektiği durumlarda muhatap olurum. İşini özenle yerine getiren öğretmenlerle hiçbir okul idarecisinin uğraşacağını zannetmiyorum.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 23 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

²⁹⁷ Bkz. Tablo 3.13, Tablo 3.37, Tablo 3.47

“Genel olarak idarecilerin tutum ve davranışlarından memnun olduğumu söyleyebilirim. Ama bazı idarecilerin olumsuz tutumları sebebiyle mesleğimin gereksiz olduğunu hissettiğim zamanlar da oldu. Daha ilk senemde müdür beyin beni odasına çağırarak öğrenci notlarını 3’ten aşağı vermemem konusunda bana talimat vermesi, bana hem ders açısından hem de meslek açısından gereksiz bir noktada olduğumu hissettirdi. Bunun yanında başka bir okuldaki idarecinin ise dersim hakkında her türlü imkânı bana sunması mesleğime bağlılığımı daha da artırmıştır.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 5 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Geriye dönüp baktığımda yapmak istediklerimin neredeyse tamamını başarılı bir şekilde yerine getirdiğime inanıyorum. Sadece öğrencilere faydalı olmam yönüyle değil öğrenci velileri, idareciler ve öğretmen arkadaşlarımla ilişkilerimde de son derece başarılı olduğumu düşünüyorum. Çünkü onlarla ilişkilerimde bugüne kadar ciddi bir sorunla karşılaşmadım. Nadiren de olsa şahsıma karşı uygunsuz şekilde davrananlar olsa da ben onlara karşı hep bana yakışanı yaptım ve asla kırıcı olmadım. Bu tür davranışlara takılıp kalsaydım mesleğime zihinsel ve duygusal açıdan yoğunlaşmam asla mümkün olmazdı.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Yüksek Lisans Mezunu - Hizmet yılı 4 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor – Özel okulda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin okul idarecileriyle ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebildiklerine işaret etmektedir. Onlar idarecilerle ilişkilerinde zaman zaman sorun yaşasalar da, bu sorunlara takılıp kalmadıklarını belirtmektedirler. Okul idarecileriyle ilişkilerinde çok büyük sorunlar yaşamamalarının sebebi olarak onlar, mesleki görev ve sorumluluklarını özenle yerine getirmelerini görmektedirler.

Yukarıdaki ifadelerden bazıları, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin içerisinde de dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olanlar bulunduğuna işaret etmektedir.²⁹⁸ Zira mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük bir DKAB öğretmenin idarecilerin olumsuz tutum ve davranışları nedeniyle kendini ve branşını değersiz görebilmesi; diğer okuldaki bir başka idarecinin olumlu tutum ve

²⁹⁸ Nitekim daha önce gösterilen bazı tablolardaki veriler yorumlanırken kullanılan ifadeler arasında da bu durumu destekler nitelikte olanlar bulunmaktadır. Bkz. Tablo 3.13, Tablo 3.37, Tablo 3.47, Tablo 3.49

davranışlarıyla karşılaştığında ise mesleğine olan bağlılığının tekrar arttığını belirtmesi bunun en açık göstergesidir. Öyle anlaşılıyor ki dış denetim odaklı bir kişilik yapısına sahip olmak, mesleki tükenmişlik açısından her durumda olumsuz sonuçlar doğurmayabilmektedir. Sosyal çevresinde bulunan kişilerin daha çok desteğini, takdirini ve onayını aldıkları bir okul ortamında çalıştıkları sürece dış denetim odaklı DKAB öğretmenleri mesleki tükenmişlik açısından ciddi bir sorun yaşamayabilmektedirler. Çalıştıkları okulda insanların daha çok olumsuz tutum ve davranışlarına muhatap olmaları halinde ise onların olumsuz bazı hislerin tesiri altında kalabildikleri anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki dört tabloda gösterilen verilere ve mülakatta dile getirilen ifadelere birlikte bakılacak olursa, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının sosyal destek algılarından etkilendiği rahatlıkla söylenebilir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmı arkadaşlarından, meslektaşlarından ve okul idarecilerinden aldıkları sosyal destekten memnundur ve bu memnuniyet onların mesleklerine, çalıştıkları kuruma ve öğrencilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Dostlarından, meslektaşlarından ve okul idarecilerinden bekledikleri sosyal desteği yeterince alamadığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin ise meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlar nedeniyle daha çok stres yaşayıp mesleklerinden soğuyabildikleri anlaşılmaktadır. Zira sosyal destek algılarının olumsuz olması onların, yaşadıkları sorunlar karşısında kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmelerine yol açabilmektedir.

3.4.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları

Çalışan bireylerin görev dağılımı, yetki verilmesi, alacakları ücretin miktarının belirlenmesi, ödüllerin dağıtımı, terfiler ve izin gibi işlemlerle ilgili yönetsel karar ve uygulamalarda hakkaniyet ölçülerine ne ölçüde uyulduğuna dair kanaatlerini ifade etmek üzere literatürde örgütsel adalet algısı kavramı kullanılmaktadır.²⁹⁹ Araştırmacılar, bireylerin çalıştıkları kurum içindeki süreç ve mekanizmaların, görev dağılımı ve ödüllerin, kendilerine karşı yapılan davranışların adaletli olup olmadığı

²⁹⁹ Leyla İÇERLİ, “Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, Yıl 2010, s. 69; Ercan YAVUZ, “Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının Örgütsel Adalet Algılamaları Üzerine Bir Karşılaştırma Çalışması”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 11, Yıl 2010, s. 304

konusunda geliştirdikleri yargıya göre çalıştıkları kuruma ve mesleklerine karşı tutum geliştirebildiklerine vurgu yapmaktadırlar.³⁰⁰ çalıştıkları kurum içinde haksızlıklara maruz kaldıklarına kanaat getirmeleri halinde bireylerin bu duruma stres, öfke, kırgınlık gibi olumsuz duygusal tepkiler verebilecekleri ve zamanla mesleklerinden soğuyabilecekleri belirtilmektedir.³⁰¹ örgütsel adalet algısının ayrıca çalışanların mesleklerinden doyum almalarını sağlayan önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir.³⁰²

Araştırmacılar rgtsel adalet algısının üç boyutu olduğunu belirtmektedirler.³⁰³ Bunlar: Etkileşimsel adalet algısı, işlemsel adalet algısı ve dağıtımsal adalet algısıdır. Etkileşimsel adalet algısı, bireyin çalıştığı kurum içerisinde idareci konumunda bulunan kişilerle ilişkilerinin niteliğine ilişkin kanaatlerini ifade etmektedir.³⁰⁴ Bireyler, yetkili kişiler tarafından kendilerine çalıştıkları kurum içerisinde ne ölçüde dürüst ve nazik davranıldığı; kişilik haklarına ne ölçüde saygı gösterildiği, düşüncelerinin ne ölçüde dikkate alındığı, sorunlarına ne ölçüde duyarlı davranıldığı konusunda sürekli gözlem yaparlar. Gözlem sürecinde onlar sadece kendilerine nasıl davranıldığını değil, kendi konumunda bulunan diğer çalışanlara nasıl davranıldığına da dikkat eder ve bir kıyaslama yaparlar. Çalışma hayatı boyunca devam eden bu süreçte onlar çalıştıkları kurum içinde kendilerine ne kadar değer verildiği konusunda bazı kanaatlere varırlar. Bu kanaatler onların etkileşimsel adalet algılarını oluşturur. Etkileşimsel adalet algısı, bireyin çalıştığı kurum içinde kendini değerli, rahat ve güvende hissetmesi ve stresten uzak olması açısından önem arz etmektedir.

Örgütsel adalet algısının ikinci boyutunu işlemsel adalet algısı oluşurmaktadır. İşlemsel adalet algısı, bireyin çalıştığı kurum içerisindeki karar alma süreçlerinde, görevlerin çalışan personele dağıtılmasında, performansların değerlendirilmesinde hakkaniyet ölçülerine ne ölçüde riayet edildiğine ilişkin kanaatlerini ifade etmek üzere kullanılan

³⁰⁰ Cem Harun **Meydan**, H. Nejat Basım ve Fatih etin, “rgtsel Adalet Algısı ve rgtsel Bağlılığın Tükenmişlik zerine Etkisi: Türk Kamu Sektöründe Bir Araştırma”, *Bilig Dergisi*, Sayı 52, Yıl 2011, s. 176

³⁰¹ zcan **Yeniçeri**, Yavuz Demirel ve Zeliha Seçkin, “rgtsel Adalet ile Duygusal Tükenme Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi alışanları zerine Bir Araştırma”, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, Sayı 11, Yıl 2009, s. 89

³⁰² M. Sezai **Türk**, *rgt Kültürü ve İş Tatmini*, Gazi Kitabevi, Ankara 2007, s. 74

³⁰³ Melek **etinkaya** ve Sevcan **imenci**, “rgtsel Adalet Algısının rgtsel Vatandaşlık Davranışı zerindeki Etkisi ve örgütsel zdeşleşmenin Aracılık Rolü: Yapısal Eşitlik Modeli alışması”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 12, Sayı 23, Yıl 2014, s. 241-243

³⁰⁴ zcan **Yeniçeri**, Yavuz Demirel ve Zeliha Seçkin, “rgtsel Adalet ile Duygusal Tükenme Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi alışanları zerine Bir Araştırma”, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, Sayı 11, Yıl 2009, s. 86, 87

bir kavramdır.³⁰⁵ Bireyler, çalıştıkları kurumun idarecileri tarafından alınan ve kendilerini de ilgilendiren kararların adil olup olmadığını sürekli sorgulama eğilimindedirler. Bu sorgulama neticesinde onlar çalıştıkları kurum içerisinde idareciler tarafından haklarının gözetilip gözetilmediği konusunda bir yargıya varırlar. Bireyin çalıştığı kurum içinde alınan kararları ne ölçüde benimseyip uygulayacağına işlemsel adalet algısını oluşturan bu yargılar önemli bir rol oynayabilir. Bu yargılar onun çalıştığı kuruma ve mesleğine olan bağlılığını da etkileyebilir.

Örgütsel adalet algısının üçüncü boyutunu dağıtımsal adalet algısı oluşturmaktadır. Çalışan bireylerin, yaptıkları iş karşılığında hak ettiklerini düşündükleri ücreti, ödülleri, terfileri ne ölçüde alabildiklerine ilişkin algıları, örgütsel adalet algılarının dağıtımsal adalet boyutunu oluşturmaktadır.³⁰⁶ Çalışan bireyler yaptıkları iş karşılığında kendilerine verilen ücretin ve ödüllerin, eğitim durumlarına, tecrübelerine, yaptıkları işin zorluğuna, aldıkları riskin büyüklüğüne, çalışma sürelerine vs. göre yeterli olup olmadığı konusunda bir kanaate varmaktadırlar. Bu konudaki kanaatlerinin oluşumu sürecinde onlar, kendi konumlarındaki diğer çalışanların elde ettikleri kazanç miktarları ile kendi kazançlarını karşılaştırma yoluna da başvurabilmektedirler. Bu süreç sonunda oluşan kanaatlerin, onların iş performansları, mesleklerine ilişkin tutumları ve mesleklerine devam edip etmeme konusunda verecekleri kararlar üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği belirtilmektedir.³⁰⁷

Örgütsel adalet algıları hakkında fikir edinmek üzere araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine toplam dört anket maddesi yöneltilmiş³⁰⁸ ve onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu maddelere verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumu yoklanmıştır. Bu bağlamda onlara öncelikle, yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir görme durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu maddeye verdikleri cevaplara göre farklılaşma

³⁰⁵ Semra **Tetik**, “Kamu İşletmelerinde Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarının Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, Yıl 2012, s. 241,242

³⁰⁶ Kürşat **Yılmaz**, “Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, Yıl 2010, s. 583

³⁰⁷ Mahmut **Özdevecioğlu**, “Duygusal Olaylar Teorisi Çerçevesinde Pozitif ve Negatif Duygusalığın Algılanan Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 59, Yıl 2004, s. 185

³⁰⁸ DKAB öğretmenlerine yöneltilen bu dört anket maddesi, örgütsel adalet algısının alt boyutlarına özel olarak hazırlanmamış olup genel ifadelerden oluşmaktadır.

durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.50’de gösterilmiştir.

Tablo 3.50. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Yaptıkları Başarılı Çalışmaların Okul İdarecileri Tarafından Takdir Edilme Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Din eğitimi kapsamında yaptığım başarılı çalışmalar, okul idarecileri tarafından takdir ediliyor.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	37	67	149	253
	%	14,624	26,482	58,893	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	12,62	11,56	8,31	9,80
	SS	7,131	6,078	6,096	6,486
	F	10,648			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	3,54	3,70	2,75	3,12
	SS	2,620	2,995	2,806	2,854
	F	3,036			
	p	,050			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	9,29	9,94	8,42	8,95
	SS	3,642	3,903	3,415	3,630
	F	4,345			
	p	,014* (2-3)			

Tablo 3.50’ye bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 58), yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin okul idarecileri tarafından takdir edildiğini “Genellikle” düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu, yürüttükleri din eğitimi faaliyetleri nedeniyle okul idarecilerinden olumlu dönütler aldıklarına işaret etmesi yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıkları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira mesleki çalışmaları nedeniyle idarecilerden olumlu dönütler almaları onların din eğitimi sürecinde kendilerini iyi hissetmelerine, çalıştıkları kuruma ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sunabilir.

Tablo 3.50’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 26), din eğitimi kapsamında yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından yeterince takdir edilmediği kanaatinde olduklarını göstermektedir. Onların azımsanmayacak bir bölümünün (% 14) ise yaptıkları başarılı çalışmaların okul

idarecileri tarafından takdir edilme durumu konusunda oldukça olumsuz kanaatlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 41) yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir edilme durumu ile ilgili olumsuz kanaatlere sahip olmaları -kişilik yapılarına da bağlı olarak- onların bir kısmının, çalışmakta oldukları okulda yeterince önemsenmediklerini düşünmelerine ve yapacakları mesleki çalışmalara motive olmakta zorlanmalarına yol açabilir. Bu durum onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 3.49 ve Tablo 3.50'deki veriler birlikte ele alındığında, meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından yeterince takdir görmediği kanaatinde oldukları söylenebilir. Zira yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından yeterince takdir gördüğünü düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranı (% 58), meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranından (% 61) daha düşüktür. Bununla birlikte, oranlar arasındaki farkın çok düşük olması da göz önünde bulundurularak, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün okul idarecileri ile ilgili önemli bir rahatsızlıklarının bulunmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir edildiğini “Genellikle” düşüncesini belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarındaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 10,648$, $p<,05$; D: $F= 3,036$, $P>,05$; KB: $F= 4,345$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenler arasında, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Genellikle” cevabını verenlerle “Bazen” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3.50’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik

ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir edilme durumlarına ilişkin algılarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Duygusal tükenme boyutundaki anlamlı farkın – kişisel başarı hissinde azalma boyutundan farklı olarak- üç farklı grup arasında olması ise, DKAB öğretmenlerinin, yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir edilme durumuna ilişkin algılarının duygusal tükenme boyutunda yaşadıkları tükenmişlik üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3.50’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” ve “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir görme durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından yeterince takdir edildiği kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık ve mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.50’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir görme durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Ancak Tablo 3.50’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” cevabını verenlerin ortalamasından daha düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü başarılı çalışmalarının okul idarecileri tarafından takdir edildiğini daha çok düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarının daha olumlu olacağı düşünülmüştü. Anlaşılan o ki, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir edildiğini

düşüncelerine rağmen kendilerini mesleki açıdan çok da başarılı görmemektedir. Daha kapsamlı / derinlikli araştırmalar yapılarak bu sonucun tesadüfi olup olmadığı, tesadüfi değilse hangi sebeplerden kaynaklandığı açığa çıkarılabilir.

Tablo 3.50'deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 59) yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir edildiği kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına, mesleki açıdan kendilerini verimli / başarılı hissetmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında başarılı çalışmalarının okul idarecileri tarafından yeterince takdir edilmediği kanaatinde olanların da bulunduğu ve bu durumun onların özellikle de duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından takdir görmesi, DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının olumlu olmasına ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayabilir. Ancak bu katkının DKAB öğretmenleri açısından tatmin edici düzeyde olabilmesi, okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözetmelerine bağlıdır. DKAB öğretmenleri okul ortamında idareciler tarafından haksızlığa maruz kaldıklarına kanaat getirmeleri durumunda, okul idarecilerinden zaman zaman alacakları olumlu tepkilere de pek fazla kıymet vermeyebilirler. Bu nedenle DKAB öğretmenlerine, görev yapmakta oldukları okulun idarecilerinin öğretmenlere adaletli davranma durumları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.51'de gösterilmiştir.

Tablo 3.51. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Okul İdarecilerinin Öğretmenler Arasında Adaletli Davranma Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Görev yapmakta olduğum okuldaki idarecilerin, öğretmenlere adaletli davrandıklarını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	31	42	180	253
	%	12,252	16,600	71,146	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{x}	13,74	11,23	8,79	9,80
	SS	6,255	4,771	6,577	6,486
	F	9,524			
	p	,00* (1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{x}	4,06	3,83	2,79	3,12
	SS	2,682	2,686	2,869	2,854
	F	4,288			
	p	,015			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{x}	11,09	9,26	8,51	8,95
	SS	4,784	3,889	3,200	
	F	7,231			
	p	,001* (1-3)			

Tablo 3.51'e bakıldığında, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 71), okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davrandıkları kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Okul idarecileri tarafından ayrımcılığa maruz bırakılmadıklarını düşünmeleri, okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak olması yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebilir.

Tablo 3.51'de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 16'lık bir bölümünün, okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davrandıklarını "Bazen" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu cevap onların okul idarecilerinin adalet ilkesini her durumda ve herkes için gözetmeyebildikleri kanaatinde olduklarına işaret etmektedir.

Tablo 3.51'de, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümünün (% 12), okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davrandıklarını "Çok nadir" düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu, okul idarecilerine

güvenmediklerine; okul ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmediklerine işaret etmesi yönüyle onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir.

Okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözettileri kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin oranının (% 71), meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinin yeterli desteğini aldığını (% 61)³⁰⁹ ve yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından yeterince takdir gördüğünü (% 58)³¹⁰ düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranından oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinin yeterli desteğini alamadıklarını ve yaptıkları başarılı çalışmaların okul idarecileri tarafından yeterince takdir görmediğini düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, bunun kendilerine has bir durum olmadığı, okul idarecilerinin öğretmenlerin geneline yönelik bir tutumu olduğu kanaatinde olduklarına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davrandıklarını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da diğer gruptan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 9,524, p<,05$; D: $F= 4,288, P>,05$; KB: $F= 7,231, p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın hem duygusal tükenme hem de kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında “Çok nadir” cevabını verenlerle “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 3.51’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar veren DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davranma durumlarına ilişkin algılarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

³⁰⁹ Bkz. Tablo 3.49

³¹⁰ Bkz. Tablo 3.50

Tablo 3.51’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davranma durumlarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözettikleri kanaatinde olmalarının DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde kendilerini bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzluklara karşı korumalarına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.51’de belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması, okul idarecilerinin öğretmenlere karşı adaletli davranma durumlarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algularını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözettikleri kanaatinde olmalarının mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı hissetmelerinde etkili olan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.51’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 71) okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözetdiklerini düşündüklerini ve bu düşüncenin onların mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyebileceğini; mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı hissetmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri arasında okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözetmedikleri kanaatinde olanların da bulunduğu ve bu kanaatin onların özellikle de duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği anlaşılmaktadır.

Okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözetmemelerinden duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen dikkat çekici ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

İlk yıllarda öğrencilerin saygılı ve dersime karşı ilgili olacaklarına, okulda mesleğinde sürekli kendini geliştirmeyi ilke edinmiş idealist öğretmenlerle ve öğretmenlere karşı adaletli davranan, işini ustalıkla yerine getiren idarecilerle çalışacağıma dair beklentilerim olduğunu söyleyebilirim. Ancak bu beklentilerimin hiçbirisinin yerine geldiğini söyleyemem... Öğretmenlerin hangi sınıfların derslerine girecekleri belirlenirken, haftalık ders programları hazırlanırken, belirli gün ve haftalarla ilgili yapılacak törenlerde görev alacak öğretmenler belirlenirken bazı öğretmenlere ayrıcalık tanındığından kuşku duymuyorum. Bu durum bir taraftan idarecilerimize olan güvenimizi sarsarken diğer yandan da ayrıcalıklı olduğunu düşündüğümüz arkadaşlarımızla ilişkilerimize zarar verebiliyor." (Kadın - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 5 – Bekâr - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

"Ders planı hazırlama ile ilgili işler, kurum içindeki adaletsiz uygulamalar ve özlük haklarımız konusunda yaşadığımız sıkıntılar da mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiledi... Okul idarecilerimiz bazı öğretmen arkadaşların bir dediğini iki etmezken içinde benim de bulunduğum kişilerin en makul ve haklı taleplerine bile olumlu yaklaşımdan çekiniyorlar. Hal böyle olunca doğal olarak derslerime yoğunlaşmakta zorlanıyorum ve başka bir okula atanacağım günün hayalini kurmaya başlıyorum." (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 22 – Evli - Ortaokulda görev yapıyor - Devlet okulunda çalışıyor.)

"Meslek hayatım süresince kendimi en kötü hissettiğim, derse girmekten hiç keyif almadığım dönem ise 2012-2013 öğretim yılıdır. Çünkü hiç istemediğim halde kadromun bulunduğu okuldan alınıp bir meslek lisesine görevlendirilmiştim. ... Maruz kaldığım bu haksız uygulamaya ne okulumdaki ne de İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki yöneticilerin mantıklı bir izah getirmemiş olmaları ve bu haksızlığı gidermeye dönük herhangi bir adım atmamış olmaları sınırlarımın iyice gerilmesine neden oldu.

Öğretmenlik mesleğini seçtiğim için en büyük pişmanlığı o dönemde yaşadım.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 18 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadelerden, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının okul idarecileri tarafından haksızlığa maruz bırakıldıkları kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Onlar, çalıştıkları kurum içinde bazı öğretmen arkadaşlarına okul idarecileri tarafından özel muamele yapıldığını düşünmekte ve bu durumun moral ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğine vurgu yapmaktadırlar. Onlara göre, çalıştıkları kurum içinde bazı öğretmen arkadaşlarının kayırılmaları öğretmenler arası ilişkilere zarar vermekte ve okul idarecilerine olan güvenlerinin azalmasına neden olmaktadır. Onlar arasında, okul idarecileri tarafından istenmeyen öğretmen olarak algılandıklarını ve bu nedenle kendilerinin görüşü ve onayı alınmadan başka okullara görevlendirilmeleri için girişimlerde bulunulduğunu düşünenler de vardır. Bu durum onları duygusal açıdan olumsuz etkileyebilmekte, okul ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine engel olabilmektedir. O kadar ki onların bir kısmı, uğradıkları haksızlıklar nedeniyle, derslerine motive olmakta zorlandıklarını ve öğretmenlik mesleğini seçtikleri için pişmanlık duyma noktasına geldiklerini belirtebilmektedir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının okul idarecilerinin kendilerine yönelik bazı davranış ve uygulamalarına stres, pişmanlık, hayal kırıklığı, öfke, yılgınlık, motivasyon kaybı gibi olumsuz tepkiler vermelerinde kişilik özelliklerinin etkisinden söz edilebilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözetme durumlarına değinip değinmediklerine de bakılmıştır. Yapılan incelemede, meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken onların hiçbirinin okul idarecilerinin hakkaniyet ölçüleriyle bağdaşmayan davranış ve uygulamalarına temas etmedikleri dikkat çekmiştir. Bu durum onların idareci kaynaklı stresi pek fazla yaşamadıklarına işaret etmektedir. Onların mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha az yaşamalarında etkisi olan faktörlerden birisi bu durum olabilir.

DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının oluşmasında okul idarecilerinin tutum ve davranışlarının yanı sıra bağlı buldukları bakanlık bünyesinde yapılan

uygulamalarda adalet ilkesinin gözetilme durumuna ilişkin algıları da etkili olabilir. Bu nedenle, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, bağlı buldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirmelerde adalet ilkesinin gözetilme durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu soruya verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.52’de gösterilmiştir.

Tablo 3.52. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Bağlı Buldukları Bakanlık Bünyesinde Yapılan Atama ve Ödüllendirmelerde Hakkaniyet İlkesinin Gözetilme Durumuna İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Bağlı bulunduğum bakanlık bünyesindeki atamaların ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapıldığını düşünüyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	119	58	76	253
	%	47,035	22,924	30,039	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	11,10	8,77	8,56	9,80
	SS	6,359	6,859	6,075	6,486
	F	4,621			
	p	,011* (1-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	3,41	2,86	2,86	3,12
	SS	2,814	3,342	2,483	2,854
	F	1,155			
	p	,317			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	9,64	7,43	9,02	8,95
	SS	3,774	3,351	3,282	3,630
	F	7,673			
	p	,001* (1-2, 2-3)			

Tablo 3.52’deki veriler, bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapıldığı kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin oranının sadece % 30 olduğu; yarıya yakın bir bölümünün (% 47) ise bağlı buldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirmelerde hakkaniyet ölçülerine riayet edilmediği kanaatinde olduklarını göstermektedir. Onların azımsanmayacak bir bölümünün (% 22) de bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki

atama ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapıldığı konusunda tereddütleri olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 53) bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirme işlemlerinde adalet ilkesinin gözetilme durumuna ilişkin kanaatlerinin pek de olumlu olmamasının haklı gerekçeleri olabilir. Bu nedenle, sistem içindeki uygulamaların adalet ve liyakat ölçülerine göre yeniden gözden geçirilip gerekli düzenlemelerin yapılması gerekir. Çünkü bu tür uygulamalar öğretmenlerin olumsuz bazı hislerin tesiri altında kalmalarına neden olabilir; mesleklerine olan bağlılıklarını ve işlerinden aldıkları doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözettiklerini düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin oranının (% 71),³¹¹ bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirmelerde hakkaniyet ölçülerinin gözetildiğini düşünenlerin oranından (% 30) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu oranlar arasındaki farkın bu kadar büyük olmasında, okul idarecilerinin adalet ilkesi ile bağdaşmayan uygulamaları nedeniyle maruz kalınan haksızlığı gidermenin, bakanlık bünyesindeki adalet ilkesiyle bağdaşmayan uygulamalar nedeniyle ortaya çıkan haksızlıkları gidermekten daha kolay olmasının etkisi olabilir. Zira DKAB öğretmenleri, okul ortamında herhangi bir konuda haksızlığa maruz kaldıklarını düşündüklerinde, okul idarecileri nezdinde girişimlerde bulunarak, dertlerini okul idarecilerine mantıklı bir şekilde izah ederek problemlerini büyük ölçüde giderebilirler. Ancak bakanlık bünyesindeki hakkaniyet ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamalar için aynı şeyleri söylemek mümkün değildir. Çünkü bu tür durumlarda DKAB öğretmenlerinin, kaç yıl süreceği ve nasıl neticeleneceği belli olmayan bir mahkeme sürecini göze almaları gerekir. Bu nedenle onlar bakanlık bünyesindeki hakkaniyet ölçüleriyle bağdaşmadığını düşündükleri uygulamaları zamanla kanıksayabilir ve bunları gidermek için girişimde bulunmaktan imtina edebilirler.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapıldığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlerin ortalamalarının her üç boyutta da

³¹¹ Bkz. Tablo 3.51

diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $F=4,621$, $p<,05$; D: $F=1,155$, $P>,05$; KB: $F=7,673$, $p<,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın duygusal tükenme boyutunda “Genellikle” cevabını verenlerle “Çok nadir” cevabını verenler arasında; kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise “Bazen” cevabını verenlerle “Çok nadir” ve “Genellikle” cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3.52’de belirtilen anket maddesine farklı cevaplar verenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin bağlı oldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirmelerde adalet ilkesinin gözetilme durumuna ilişkin algılarının öğrencilere yönelik tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.52’de belirtilen anket maddesine “Çok nadir” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin bağlı oldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirme işlemlerinde adalet ilkesinin gözetilmediği kanaatinde olmalarının meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açabileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin bağlı oldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirme işlemlerinde adalet ilkesinin gözetilmediği kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.52’de belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Genellikle” cevabını verenlerden anlamlı ölçüde düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Eldeki verilerle bu durumun neden kaynaklandığı konusunda bir şey söylemenin imkânı bulunmamaktadır. Ancak ülkemizde, çalışan memurların terfi etmesinde, belli makamlara getirilmelerinde ve ödüllendirmelerinde belli sendikalara, gruplara ya da

kişilere yakınlığın önemli bir rol oynayabildiği gerçeği hesaba katılırsa söz konusu beklenmedik sonucun, Tablo 3.52’de belirtilen anket maddesine “Bazen” cevabını verenlerin meseleye daha gerçekçi bakabilmelerinin etkisinden söz edilebilir.

Tablo 3.52’deki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün bağlı oldukları bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin adalet ilkesine uygun şekilde yapılmadığı kanaatinde olduklarını ve bu kanaatin onların özellikle de duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına neden olan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin adalet ilkesine uygun şekilde yapılmadığı kanaatinde olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde iki erkek DKAB öğretmenin söz konusu duruma temas ettikleri görülmüştür. Onların konu ile ilgili ifadelerinden bir bölümü aşağıda verilmiştir:

“Eğitim sisteminin ve öğretim programlarının sürekli değişmesi, atamalar ve ödüllendirmeler konusunda yapılan haksızlıklar beni mesleğimden soğuttu. Örneğin ben iki sefer doğu hizmetine gitmiş iken birçok arkadaşın doğu hizmetinden muaf tutulması mesleğime olan bağlılığımı çok olumsuz etkiledi.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı: 28 – Evli – Ortaokulda görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

“Tayin işlerindeki adaletsizlikler, adam kayırmalar, ... beni hayal kırıklığına uğratan ve ümitsizliğe kapılmama neden olan temel faktörlerdir.” (Erkek - İlahiyat Fakültesi Mezunu - Hizmet yılı 15 – Evli – Lisede görev yapıyor – Devlet okulunda çalışıyor.)

Yukarıdaki ifadeler, bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirme işlemlerinde adalet ilkesinin gözetilme durumuna ilişkin sahip oldukları olumsuz algının DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Atama ve ödüllendirmeler konusunda haksızlığa maruz kaldığını düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin bir kısmının bu durum nedeniyle hayal kırıklığı yaşadıkları ve mesleklerinden soğuyabildikleri anlaşılmaktadır. Kendisiyle

mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinden üçünün, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken sıraladıkları maddeler arasında atama ve ödüllendirmelerde liyakat ilkesinin gözetilmesine de vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durum, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının atama ve ödüllendirmelerin adalet ölçülerine göre yapılmamasını ciddi bir sorun olarak algıladıklarına işaret etmektedir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiş ancak onların meslek hayatlarında kendilerini en çok olumsuz etkileyen durumlardan bahsederken bakanlık bünyesindeki uygulamaların adalet ilkesiyle bağdaşma durumu konusuna değinmedikleri görülmüştür. Ayrıca “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken onların sadece birinin, bakanlık bünyesindeki atama ve görevlendirmelerde adalet ve liyakat ölçülerine uygun davranılması gerektiğine vurgu yaptığı tespit edilmiştir. Tablo 3.52’de belirtilen anket maddesine onların dördünün “Çok nadir” cevabını vermiş olmasına rağmen mülakat sırasında bu durumdan duydukları rahatsızlığa pek temas etmemiş olmaları, atama ve ödüllendirmelerin adalet ölçülerine göre yapılmadığı kanaatinde olmalarının onları duygusal açıdan çok da olumsuz etkilemediğine işaret etmektedir.

DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının oluşmasında bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapılma durumuna ilişkin algılarının yanı sıra yaptıkları iş karşılığında aldıkları maaşın yeterlilik durumuna ilişkin algıları da etkili olabilir. Yaptıkları iş karşılığında aldıkları maaşı yetersiz bulmaları ya da bazı memurlara daha az çalışmalarına rağmen kendilerinden daha fazla ücret ödendiğini düşünmeleri halinde onların bir kısmı bu durumu hazmetmekte zorlanabilir. Bu durum onların mesleklerine olan bağlılıklarını ve mesleki performanslarını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, aldıkları maaştan memnun olma durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Onların mesleki tükenmişlik düzeylerinin bu

soruya verdikleri cevaplara göre ne ölçüde farklılaştığını tespit etmek üzere Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.53'te gösterilmiştir.

Tablo 3.53. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Aldıkları Maaştan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin düşük maaşla çalışan memurlar arasında yer almalarından rahatsızlık duyuyorum.					
Cevaplar		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
	N	72	51	130	253
	%	28,458	20,158	51,383	100,00
Duygusal Tükenme	\bar{X}	7,69	8,78	11,37	9,80
	SS	6,224	5,583	6,586	6,486
	F	8,770			
	p	,00* (1-3, 2-3)			
Duyarsızlaşma	\bar{X}	2,52	2,47	3,70	3,12
	SS	2,556	2,427	3,053	2,854
	F	5,841			
	p	,003* (1-3, 2-3)			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	\bar{X}	8,79	9,19	8,94	8,95
	SS	3,006	3,429	4,021	3,630
	F	,184			
	p	,832			

Tablo 3.53'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 51) düşük maaşla çalışan memurlar arasında yer almalarından oldukça rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Maaşlarının düşüklüğü konusunda hemfikir olan DKAB öğretmenlerinin oranının (% 51), bağlı buldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirmelerde adalet ilkesinin gözetilmediği konusunda hemfikir olan DKAB öğretmenlerinin oranından ³¹² (% 47) daha yüksek olduğu görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin bir kısmı daha fazla para gerektiren bazı isteklerini / arzularını maaşlarının yetersizliği nedeniyle ertelemek durumunda kalmış olabilirler. Onlar, maaşlarının yetersiz olduğunu düşünmelerine yol açabilecek başka durumlarla da günlük hayatlarında sıkça karşı karşıya kalabilirler. Bakanlık bünyesindeki atama ve

³¹² Bkz. Tablo 3.52

ödüllendirmelerde hakkaniyet ölçülerine riayet edilme durumu ise onların genelini ilgilendiren bir konu olmayabilir. Çünkü onların bir bölümü mesleklerine öğretmen olarak başlayıp öğretmen olarak emekli olmayı düşünebilir ve bu nedenle herhangi bir makam beklentisi içerisinde olmayabilir. Onların bir kısmı kendilerini, ödüllendirilmelerini gerektirecek ölçüde başarılı görmemiş de olabilir. Özetle, maaş miktarı belli makamlara atanma ve ödüllendirilmeye göre birincil ihtiyaçları daha çok ilgilendirdiği için daha fazla DKAB öğretmeni tarafından sorun olarak görülmüş olabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından rahatsızlık duymalarında, mesleklerinin diğer mesleklere göre daha yıpratıcı olduğunu düşünmelerinin etkisi olabilir. Nitekim aşağıda gösterilen çapraz tablodaki veriler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığını “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 57), düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından “Genellikle” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3.54. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarının Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Aldıkları Maaşın Miktarından Memnun Olma Durumları

		Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının beni duygusal açıdan yıprattığını düşünüyorum			
		Çok Nadir	Bazen	Genellikle	Toplam
Öğretmenlerin düşük maaşla çalışan memurlar arasında yer almalarından rahatsızlık duyuyorum	Çok Nadir	19	4	22	45
	Bazen	22	16	33	71
	Genellikle	31	31	75	137
	Toplam	72	51	130	253

Tablo 3.54’e bakıldığında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan yıprattığını “Genellikle” düşündüğünü belirten 130 DKAB öğretmeninden 75’inin (% 57), “Bazen” düşündüğünü belirten 51 DKAB öğretmeninden 31’inin (% 60) düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından da “Genellikle” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin

bir bölümünün düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarını bir haksızlık olarak değerlendirmelerinde yaptıkları işin diğer mesleklere göre duygusal açıdan daha yıpratıcı olduğu kanaatinde olmalarının etkisi olabileceğine işaret etmektedir. Öğretmenlik mesleğini diğer birçok mesleğe göre daha riskli ve yıpratıcı kılan temel unsurların başında kuşkusuz öğrenciler gelmektedir. Öğretmenler gün boyunca içerisinde davranış problemi olanların da bulunduğu kalabalık bir öğrenci grubuyla muhatap olmak, onların sorunlarıyla ilgilenmek durumundadırlar. Bunu yaparken onlar, sabır sınırlarını zorlayan istenmeyen durumlarla sıkça karşılaşabilirler. Bu durum onların fiziksel ve ruhsal açıdan yıpranmalarına yol açabilir ve sonuçta onlar aldıkları maaşın, yaşadıkları bu sıkıntılara değecek miktarda olmadığı kanaatine varabilirler.

Tablo 3.53'te, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 20), düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından “Bazen” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum onların, aldıkları maaşı yetersiz bulsalar da bu durumu çok fazla dert etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.53'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin % 28'lik bir bölümünün, aldıkları maaşın düşüklüğünü pek de sorun etmediklerini göstermektedir. Aldıkları maaşı yeterli bulmaları, onların mesleklerinden daha fazla doyum almalarına ve mesleklerini severek yapmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, Tablo 3.53'te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda gruplara ait puan ortalamaları arasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. (DT: $F= 8,770$, $p<,05$; D: $F= 5,841$, $P<,05$; KB: $F= ,184$, $p>,05$) Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma boyutlarında “Genellikle” cevabını verenlerle “Çok nadir” ve “Bazen” Cevabını verenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3.53'te belirtilen anket maddesine farklı cevaplar verenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki puan

ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin düşük maaşla çalışan memurlar arasında buldukları kanaatinde olmaları nedeniyle duydukları rahatsızlığın mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.53'te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duygusal tükenme boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” Cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin düşük maaşla çalışan memurlar arasında buldukları kanaatinde olmaları nedeniyle duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin düşük maaşla çalışan memurlar arasında buldukları kanaatinde olmaları nedeniyle duydukları rahatsızlığın din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.53'te belirtilen anket maddesine “Genellikle” cevabını verenlerin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” Cevabını verenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, DKAB öğretmenlerinin düşük maaşla çalışan memurlar arasında buldukları kanaatinde olmaları nedeniyle duydukları rahatsızlığın öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutundaki maddeler de dikkate alınacak olursa, DKAB öğretmenlerinin düşük maaşla çalışan memurlar arasında buldukları kanaatinde olmaları nedeniyle duydukları rahatsızlığın öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığın azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.53'teki veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 51) düşük maaşla çalışan memurlar arasında buldukları kanaatinde olduklarını ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını; bu rahatsızlığın onların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına neden olan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Düşük maaşla çalışan memurlar arasında yer almaktan duydukları rahatsızlığın mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere, kendisiyle mülakat yapılan mesleki

tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler incelenmiştir. Yapılan incelemede mesleklerine olan bağlılık durumlarını olumsuz etkileyen faktörler arasında onlardan üçünün aldıkları maaşın yetersizliğine kısaca vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca onların yedisinin de, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken sıraladıkları maddeler arasında “özlük haklarında yapılacak iyileştirmeler” konusuna ilk sıralarda yer verdikleri görülmüştür. Buradan hareketle, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının aldıkları maaşın miktarını yetersiz buldukları; bu durumdan ciddi ölçüde rahatsızlık duydukları ve bu rahatsızlığın onların mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarına yol açan faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler de incelenmiş ve onların düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almaktan rahatsızlık duyduklarına dair herhangi bir ifade kullanmadıkları görülmüştür. Ancak onların ikisinin, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken özlük haklarında iyileştirme yapılması gerektiğine vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Buradan hareketle, mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin maaşlarının yetersizliğini daha büyük bir sorun olarak gördükleri rahatlıkla söylenebilir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin maaşlarının yetersizliğini daha büyük bir sorun olarak görmelerinin, yaşadıkları tükenmişlik hissini yoğunluğundan kaynaklanmış olma ihtimali göz ardı edilemez. Bununla birlikte onların mesleklerine başlamadan önce öğretmenlerin aldıkları ücret konusunda bilgi edinmiş olmaları gerekir. Ne kadar ücret alacakları konusunda az çok bilgi sahibi olmalarına rağmen öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra bu durumu sorun etmeye başlamaları meslek hayatlarında ters giden bazı durumlar olduğunu göstermektedir. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler bunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.³¹³

³¹³ Bkz. Tablo 3.13, Tablo 3.17, Tablo 3.23, Tablo 3.36

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile ilgili yukarıdaki tablolarda gösterilen verilere ve mülakatta dile getirilen ifadelere bir bütün olarak bakılacak olursa,

- Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 71) okul idarecilerinin öğretmenleri ilgilendiren karar ve uygulamalarında adalet ilkesini gözettileri kanaatinde oldukları, buna karşın bağlı buldukları bakanlık bünyesinde yapılan atama ve ödüllendirmelerde adalet ilkesinin gözetilme durumu konusunda olumlu kanaate sahip DKAB öğretmenlerinin oranının (% 30) çok düşük olduğu,
- Ayrıca araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 51) düşük maaşla çalışan memurlar arasında bulunmaktan rahatsızlık duydukları,
- Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının özellikle de duygusal tükenme boyutunda yaşadıkları tükenmişlik üzerindeki etkisinin diğer boyutlardan daha fazla olduğu söylenebilir.

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Araştırmanın Sonuçları

Okullarda öğrencilere sunulan din eğitimi hizmetinin niteliğini etkileyen faktörlerin başında kuşkusuz DKAB öğretmenleri gelmektedir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilere nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunabilmeleri için yeterli mesleki donanıma sahip olmalarının yanı sıra fiziksel ve ruhsal açıdan kendilerini iyi / zinde hissetmeleri de gerekir. Fiziksel ve ruhsal açıdan kendini bitkin / tükenmiş hisseden DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde yapmaları gereken görevleri hakkıyla yerine getirmeleri, yüksek bir performans sergilemeleri oldukça zordur. Bununla birlikte onların söz konusu bitkinlik hissini etkisiyle öğrencilerine karşı ilgisiz ya da katı bir tavır takınmaları da mümkündür. Bu olumsuz tavırlar, öğrencilerin dini ve ahlaki açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmelerini olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin fiziksel ve ruhsal açıdan kendilerini zinde hissetmelerinin bir yandan yaptıkları işten doyum almaları, diğer yandan da öğrencilere nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunup onların dini ve ahlaki açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkı sağlayabilmeleri açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. DKAB öğretmenlerinin fiziksel ve ruhsal açıdan kendilerini zinde hissetmemeleri durumunda ortaya çıkabilecek sorunlar, mesleki tükenmişlik algılarının bilimsel araştırmalara konu edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerini ve mesleki tükenmişlik algıları üzerinde etkili olabilecek faktörleri tespit etmek üzere nicel araştırma tekniklerinden anket kullanılmıştır. Nicel araştırma tekniklerinin uygulanması neticesinde mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilen bazı faktörlerin

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını niçin ve nasıl etkilediği sorusuna ise nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış mülakatla elde edilen verilerle cevap aranmıştır.

Araştırma sürecinde DKAB öğretmenlerine öncelikle Maslach tükenmişlik ölçeği ile birlikte 35 maddeden oluşan anket formu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programına yüklendikten sonra mesleki tükenmişlik düzeyi en yüksek 10, mesleki tükenmişlik düzeyi en düşük 9 olmak üzere toplam 19 DKAB öğretmeni belirlenmiş ve bu DKAB öğretmenleriyle mülakat yapılmıştır. Mülakat verileri, nicel verileri anlamlandırmak ve detaylandırmak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sürecinde DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sosyo-demografik bazı özelliklerine, mesleki yeterlik algılarına, mesleklerinin toplumdaki itibarına, toplumsal beklentilerden rahatsız olma durumlarına, branşlarının hassasiyetine ilişkin algılarına, iş yükü, sosyal destek ve örgütsel adalet algılarına göre farklılaşma durumu yoklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

A. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Ulaşılan Sonuçlar:

A.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, kadın DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamalarının erkeklerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu; duyarsızlaşma boyutuna ait ortalamalar arasında ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamaları 9,80 iken kadın DKAB öğretmenlerine ait ortalamanın 11,66 olduğu görülmüştür. Bu veriler, erkek DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarına, din eğitimi sürecindeki moral ve motivasyon durumlarına ilişkin algılarının kadın DKAB öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamaları 8,95 iken kadın DKAB öğretmenlerine ait ortalamanın 9,70 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, erkek DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarının kadın DKAB öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu

göstermektedir. Bu verilerden hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **birinci** denencenin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları için doğrulandığı söylenebilir.

A.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, mesleki kıdemi 13-18 ve 19-24 yıl arasında olan DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının mesleki kıdemi 25 yıl ve üzerinde olanlardan anlamlı ölçüde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamaları “3,12” iken, mesleki kıdemi 13-18 yıl olan DKAB öğretmenlerine ait ortalamaların “2,40”, 19-24 yıl arasında olanların “2,60”, 25 yıl ve üzerinde olanların ise “4,47” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleki kıdemi 13-18 ve 19-24 yıl olan DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığa ilişkin algılarının mesleki kıdemi 25 yıl ve üzerinde olanlardan daha olumlu olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem gruplarının duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin mesleklerine olan bağlılıkları ve mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **ikinci** denencenin sadece duyarsızlaşma boyutu açısından kısmen doğrulandığı söylenebilir.

A.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda bekâr DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalamalarının evlilerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu; duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Evli DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalamaları 124,27 iken bekâr DKAB öğretmenlerine ait sıra ortalamasının

170,37 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **üçüncü** denencenin duyarsızlaşma boyutu açısından doğrulandığı anlamına gelmektedir. Bekâr DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalamalarının evli DKAB öğretmenlerinden anlamlı ölçüde yüksek olması evliliğin, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına ve haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamaları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olması, evli ya da bekâr olmalarının mesleklerine olan bağlılıkları, mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

A.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Olunan Yüksek Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları yüksek okul türlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, Yüksek İslam Enstitülerinden mezun olan DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalamalarının, Eğitim Fakültesinden mezun olanların sıra ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalama puanı “117,42”, iken Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarına ait sıra ortalama puanının “170,73” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Eğitim Fakültesi mezunu DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığa ilişkin algılarının Yüksek İslam Enstitülerinden mezun olanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek okul türlerinin mesleklerine olan bağlılıkları ve mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Bu verilerden hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları yüksek okul türlerine göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **beşinci** denencenin duyarsızlaşma boyutu açısından doğrulandığı söylenebilir.

A.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları bölüm türlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamaları arasında mezun oldukları bölüm türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm türlerinin mesleklerine olan bağlılıklarına, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarına, mesleki başarı / verimlilik durumlarına ilişkin algıları üzerinde önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Buradan hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları bölüm türlerine göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **altıncı** denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

A.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, lisans mezunu DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamaları ile lisansüstü eğitim mezunu DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamaları arasında mesleki tükenmişliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **dördüncü** denencenin doğrulanmadığını göstermektedir. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının lisansüstü eğitim yapmış olmaları mesleklerine olan bağlılıklarının artmasına, öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine, kendilerini mesleki açıdan başarılı / verimli görmelerine önemli bir katkı sağlamamaktadır.

A.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta oldukları okul düzeyine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait tükenmişlik ortalama puanları arasında çalışmakta oldukları okul

düzelelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, ortaokul ya da lisede çalışıyor olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarına, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarına, mesleki başarı / verimlilik durumlarına ilişkin algıları üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığını göstermektedir. Buradan hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışmakta oldukları okul düzeylerine göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **yedinci** denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

A.8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta oldukları okul türüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, devlet okullarında çalışmakta olan DKAB öğretmenlerine ait sıra ortalamalarının özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin sıra ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutuna ait sıra ortalaması “95,05” iken devlet okullarında çalışmakta olan DKAB öğretmenlerine ait sıra ortalamasının “129,59” olduğu görülmüştür. Bu durum, özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarına, din eğitimi sürecindeki moral ve motivasyon durumlarına ilişkin algılarının devlet okullarında çalışmakta olanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalaması “83,58” iken devlet okullarında çalışmakta olanlara ait sıra ortalamasının “130,53” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına ve haklarına gösterdikleri duyarlılığa ilişkin kanaatlerinin devlet okullarında çalışmakta olanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait sıra ortalaması “78,66” iken devlet okullarında çalışmakta olan DKAB öğretmenlerine ait sıra ortalamasının “130,93” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, özel okullarda çalışmakta olan DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik durumlarına ilişkin algılarının devlet okullarında çalışmakta olanlara göre daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu verilerden hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışmakta oldukları okul*

türlerine göre farklılaşmaktadır” şeklindeki **sekizinci** denencenin doğrulandığı söylenebilir.

B. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ulaşılan Sonuçlar:

B.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrencileri Derse Motive Etme Konusundaki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümü (% 72), öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik algılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamaları “9,80” iken, öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “8,59”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “12,77”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “15,28” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamaları “3,12” iken, öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “2,69”, “Bazen” yetersiz hissedenlere ait ortalamanın “4,08”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “6,00” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalamaları “8,95” iken, öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “8,24”, “Bazen” yetersiz hissedenlere ait ortalamanın “10,70”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “12,00” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme konusunda kendilerini yeterli

hissetmelerinin mesleki açıdan kendilerini yeterli, verimli / başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir.

Konu ile ilgili elde edilen mülakat verileri, DKAB öğretmenlerinin, öğrencileri derse motive etme konusundaki yeterlik ve başarı durumlarının mesleki tükenmişlik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olabileceğini ortaya koymuştur. Zira kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakını öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgisizliklerinden yakınırken, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin tamamına yakını öğrencilerin DKAB dersine gösterdikleri ilgiden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenleri, öğrencilerin DKAB dersini ciddiye almamalarının nedenleri olarak kendileri dışındaki bazı faktörlere vurgu yaparken, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenleri öğrencilerin DKAB dersine olan yüksek ilgisini daha çok kendileri ile ilgili faktörlerle açıklamayı tercih etmişlerdir. Öğrencileri derse motive etme konusundaki başarı durumlarının yanı sıra, söz konusu durumun nedenlerine dair yaklaşımlarının farklı olmasının da onların mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki farkın açıklayıcı nedenlerinden birisi olabileceği değerlendirilmektedir.

B.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Konusundaki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümü (% 62), öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterlik algılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “8,40”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “12,04”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “15,85” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi

olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “2,62”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “3,70”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “6,85” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “8,24”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “10,33”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “7,28” olduğu tespit edilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlerden düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Zira öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda kendilerini daha yeterli gören DKAB öğretmenlerinin mesleki başarı / verimlilik algılarının daha olumlu olacağı tahmin edilmişti. Sonucun beklentilere uygun şekilde çıkmamasının nedenleri konu hakkında ayrıntılı araştırmalarla ortaya çıkarılabilir.

Mülakat verilerine bakıldığında, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin hiçbirinin meslek hayatlarında kendilerini en çok zorlayan / yıpratıcı durumlardan bahsederken öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterli durumlarına temas etmedikleri görülmüştür. Buna karşılık kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin bir bölümünün mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyen durumlardan bahsederken hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğine ve mesleki açıdan kendilerini sürekli geliştirme gayreti içerisinde olmalarına vurgu yapmaları dikkat çekmiştir. Anlaşılan o ki kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenleri, din eğitimi sürecinde ciddi sorunlar yaşadıklarını kabul etmekle birlikte, bu sorunların kendi yetersizliklerinden ziyade başka bazı faktörlerden kaynaklandığı kanaatindedir.

B.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Önleme Konusundaki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıya yakın bir kısmı (% 46), öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “7,56”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “10,99”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “14,48” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “2,39”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “3,52”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “4,58” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini “Çok nadir” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “8,01”, “Bazen” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “9,59”, “Genellikle” yetersiz hissettiğini belirtenlere ait ortalamanın “10,34” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin mesleki açıdan kendilerini yeterli, verimli / başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bu veriler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik algıları

olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin söz konusu algısı olumsuz olanlara göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili mülakat verileri, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusundaki yeterlik ve başarı durumlarının mesleki tükenmişlik algılarını önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Zira kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öğrencilerin ders esnasındaki istenmeyen davranışlarından yakındıkları ve bu durumun moral ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin ise sınıfta disiplini sağlama konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmadıklarını, karşılaştıkları bazı sorunların da mesleki donanımları sayesinde – çok fazla zorlanmadan- üstesinden gelebildiklerini belirtmeleri dikkat çekmiştir.

B.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yürüttükleri Din Eğitimi Faaliyetlerinin Amacına Ulaşma Durumuna İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (% 81) yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin kanaatlerinin pek de olumlu olmadığı tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının mesleki yeterlik algılarının olumlu olmasına rağmen çok büyük bir bölümünün yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin kanaatlerinin pek de olumlu olmaması, din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntıların / başarısızlıkların nedenlerini kendileri dışındaki faktörlerde gördüklerini ortaya koymaktadır. Onların büyük bir bölümünün (% 69), öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen bazı çevresel faktörlerin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığını “Genellikle” düşündüklerini belirtmiş olmalarının da bu gerçeğe işaret ettiği söylenebilir.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin algılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Duyusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediklerini “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “6,54”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “9,78”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere

ait ortalamının “12,46” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu kanaatlerin din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediklerini “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamının “1,68”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamının “3,12”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamının “4,26” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu kanaatlerin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediklerini “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamının “7,89”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamının “8,64”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamının “10,55” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu kanaatlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli, verimli / başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bu veriler, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşma durumuna ilişkin kanaatleri olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin söz konusu kanaatleri olumsuz olanlara göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Mülakat verileri de DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaştığı kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde kendilerini iyi hissetmelerine, meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan önemli faktörlerden biri olabileceğini ortaya koymuştur. Mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük ya da yüksek- kendisiyle mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmı öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunma hedefiyle, mesleklerine yüksek bir heyecan ve coşku ile başladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının söz konusu hedeflerine ulaşma durumlarına ilişkin kanaatlerinin olumsuz olduğu ve bu

nedenle çalışma şevklerini zamanla kaybettikleri anlaşılmıştır. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin ise söz konusu hedeflerine büyük ölçüde ulaştıkları kanaatinde oldukları ve bu nedenle kendilerini vicdanen rahat / huzurlu hissettikleri, yaptıkları çalışmalardan zevk aldıkları, mesleki çalışmalara daha iyi motive olabildikleri görülmüştür.

B.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Branşları Nedeniyle Üzerlerine Yüklenen Sorumlulukların Üstesinden Gelebilmeye Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 53) branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğu düşüncesine itibar etmedikleri görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilmeye durumlarına ilişkin algılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğunu “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,01”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “11,80”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “11,95” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilmeye konusunda kendilerini yeterli görmelerinin din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde ağır olduğunu “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “2,45”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “3,69”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “4,23” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilmeye konusunda kendilerini yeterli görmelerinin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumluluğun altından kalkamayacakları ölçüde

ağır olduğunu “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,46”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “9,84”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,90” olduğu tespit edilmiştir. Branşları nedeniyle üzerlerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelemeyeceği kadar ağır olduğunu “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen “düşündüğünü belirtenlerden düşük olması beklenen bir sonuç değildir. Konu hakkında derinlemesine araştırmalar yapılarak bu durumun nedenleri ortaya çıkarılabilir.

Konu ile ilgili mülakat verilerine bakıldığında, kendisiyle mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının;

— Din gibi hassas ve kutsal bir olgunun öğretimi ile sorumlu olmaları,

— Branşları nedeniyle kendilerinden toplumsal taleplerin fazla olması,

— Toplumun genelinde yaşanan ahlaki çöküntü,

— Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunması gereken kişi ya da grupların sorumsuzlukları gibi nedenlerle sorumluluklarının çok ağır olduğunu belirttikleri görülmüştür. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin, söz konusu sorumlulukların üstesinden gelebilme durumlarına ilişkin algılarının olumsuz olduğu ve bu durumun din eğitimi sürecinde kendilerini baskı altında hissetmelerine ve stres yaşamalarına yol açabildiği anlaşılmıştır. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin ise sorumluluklarının üstesinden gelebilme durumlarına ilişkin kanaatlerinin daha olumlu olduğu ve bu durumun din eğitimi sürecinde kendilerini rahat hissetmelerine, kaygı ve stresten uzak olmalarına katkı sağlayabildiği görülmüştür.

B.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretime Konu Ettikleri İslam Dininin Değerlerini Temsil Etme Konusundaki Başarı Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 59) öğretimini yaptıkları İslam dininin değerlerini temsil etme konusunda pek bir eksiklerinin olmadığı kanaatinde oldukları tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğretime konu ettikleri dini ve ahlaki değerleri temsil etme konusundaki

yeterliklerine ilişkin algılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, öğretime konu ettikleri değerlere uygun bir hayat yaşayamamaları nedeniyle suçluluk hissini “Çok nadir” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “8,78”, “Bazen” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “10,78”, “Genellikle” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “13,57” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri dini ve ahlaki değerleri temsil etme yeterliklerine ilişkin sahip oldukları olumlu algının din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, öğretime konu ettikleri değerlere uygun bir hayat yaşayamamaları nedeniyle suçluluk hissini “Çok nadir” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “2,74”, “Bazen” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “3,40”, “Genellikle” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “4,84” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri dini ve ahlaki değerleri temsil etme yeterliklerine ilişkin sahip oldukları olumlu algının öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, öğretime konu ettikleri değerlere uygun bir hayat yaşayamamaları nedeniyle suçluluk hissini “Çok nadir” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “8,35”, “Bazen” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “9,86”, “Genellikle” yaşadığını belirtenlere ait ortalamanın “9,63” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri dini ve ahlaki değerleri temsil etme yeterliklerine ilişkin sahip oldukları olumlu algının mesleki açıdan kendilerini yeterli, verimli / başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bu verilerden hareketle, öğretime konu ettikleri değerleri temsil etme yeterliklerine ilişkin kanaatleri olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin söz konusu kanaatleri olumsuz olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir. DKAB öğretmenlerinin öğretime konu ettikleri dini ve ahlaki değerleri temsil etme yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki tükenmişlik algılarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak üzere mülakat verileri de incelenmiştir. Ancak kendisiyle mülakat yapılan DKAB öğretmenlerinin hiçbirinin mülakat sırasında öğretime konu ettikleri değerleri temsil etme konusundaki yeterlik

durumlarına temas etmedikleri görülmüştür. Bu durumun, konunun hassasiyetinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

B.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Din Eğitimi Sürecinde Yaşadıkları Sıkıntılarda Mesleki Gelişimlerini İhmal Etmelerinin Etkisine İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 51), meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinden kaynaklandığı düşüncesine itibar etmedikleri tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki gelişimlerine verdikleri öneme ilişkin algılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinden kaynaklandığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,28”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “10,85”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “13,03” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine verdikleri önem ve bunun din eğitimi sürecine yansıma durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu algının fiziksel ve ruhsal açıdan kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinden kaynaklandığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “2,40”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “3,48”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “5,00” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine verdikleri önem ve bunun din eğitimi sürecine yansıma durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu algının öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinden kaynaklandığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,19”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “9,92”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “9,33” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine verdikleri önem ve bunun din

eğitimi sürecine yansıma durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu algının mesleki açıdan kendilerini yeterli, verimli / başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Ancak meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların mesleki gelişimlerini ihmal etmelerinden kaynaklandığını “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Bazen” düşündüğünü belirtenlerden düşük olmasının beklenen bir sonuç olmadığını da belirtmek gerekir. Konu hakkında ayrıntılı araştırmalar yapılarak bu durumun nedenleri ortaya konabilir. Bu verilerden hareketle, mesleki gelişimlerine verdikleri önem ve bunun din eğitimi sürecine yansıma durumuna ilişkin algıları olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin söz konusu algıları olumsuz olanlardan daha düşük olduğu söylenebilir. Mülakat verilerinin de bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Zira kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir bölümü branşlarının hassasiyeti nedeniyle kendilerini sürekli geliştirmelerinin ve hatalarını en aza indirmeleri gerektiğinin bilincinde olduklarını ancak çeşitli nedenlerle kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere ağırlık veremediklerini ve bu durumun vicdanen huzursuz olmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin önemli bir bölümünün ise meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlardan sürekli ders çıkardıklarını, mesleki açıdan kendilerini sürekli sorguladıklarını ve eksiklerini gidermeye gayret gösterdiklerini belirttikleri görülmüştür. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ehemmiyet verdikleri kanaatinde olmaları onları suçluluk hissine ve vicdan azabına karşı koruyucu bir unsur olarak işlev görebilmekte ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayabilmektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki yeterlik algılarına göre farklılaşma durumu ile ilgili yukarıda belirtilen veriler, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki yeterlik algılarına göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **dokuzuncu** denenceyi doğrular niteliktedir. Mesleki yeterlik algısı olumlu olan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik hissini mesleki yeterlik algısı olumsuz olanlardan daha az yaşadıkları anlaşılmaktadır.

C. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çevresel Bazı Faktörlere İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Ulaşılan Sonuçlar:

C.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleklerinin Toplumdaki İtibarlarına İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 52) mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiği düşüncesine itibar etmedikleri görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin algılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybına uğradığını “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamalarının söz konusu düşünceye itibar etmeyen DKAB öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiğini “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,52”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “9,95”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “13,04” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin sahip oldukları olumlu algının din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine, meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, mesleklerinin toplumda her geçen gün daha fazla itibar kaybettiğini “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “2,76”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “2,88”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “4,42” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin toplumdaki itibar durumuna ilişkin sahip oldukları olumlu algının öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait puan ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmemiş olması, mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu verilerden hareketle, “DKAB öğretmenlerinin mesleki

tükenmişlik düzeyleri mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin algılarına göre farklılaşmaktadır” şeklindeki **onuncu** denencenin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları için doğrulandığı söylenebilir.

DKAB öğretmenlerinin mülakat sırasında dile getirdikleri ifadeler yukarıda belirtilen verileri destekler niteliktedir. Zira yapılan incelemede, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının toplumun bazı kesimleri tarafından DKAB dersinin ve öğretmenlerinin yeterince önemsenmemesinden duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri görülmüştür. Onların bir kısmının, üniversitelerin çok tercih edilen bölümlerini kazanmak için DKAB dersi öğretim programlarında yer alan konuların pek de gerekli görülmemesi nedeniyle branşlarının hafife alındığı kanaatinde oldukları tespit edilmiştir. Onların bir kısmının da branşlarından dolayı, sosyal çevrelerinde bulunan ve dinle pek barışık olmayan bazı kişilerin küçümseyici tavır ve davranışlarına maruz kaldıklarını belirttikleri ve bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri görülmüştür. Onlar arasında ayrıca, mesleklerinin toplumda itibar kaybına uğramasının öğrenciler üzerinde yeterince etkili olamamalarına, sınıfta disiplini sağlamakta zorlanmalarına yol açtığı kanaatinde olanların da bulunduğu tespit edilmiştir. Kendileriyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin ise mesleklerinin toplumdaki itibarı ile ilgili olumlu ya da olumsuz herhangi bir görüş beyan etmedikleri görülmüştür. Bu durumu da dikkate alarak, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini yoğun bir şekilde yaşamalarında mesleklerinin toplumdaki itibarına ilişkin algılarının olumsuz olmasının etkisi olabileceği söylenebilir.

C.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Toplumsal Beklentilerden Etkilenme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 62) toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak algılamadıkları tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin toplumsal beklentilerin fazlalığından duydukları rahatsızlığa göre farklılaştığı belirlenmiştir. Toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmeyen DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görenlerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, toplumsal

beklentilerin fazlalığından “Çok nadir” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “8,26”, “Bazen” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “9,59”, “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “10,61” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, toplumsal beklentilerin fazlalığından “Çok nadir” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “2,44”, “Bazen” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “3,71”, “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “5,46” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “8,95” iken, toplumsal beklentilerin fazlalığından “Çok nadir” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “8,28”, “Bazen” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “9,98”, “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirtenlere ait ortalamanın “10,30” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin toplumsal beklentilerin fazlalığını rahatsız edici bir durum olarak görmemelerinin mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Bu verilerden hareketle, *“DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri toplumsal beklentilerden duydukları rahatsızlığa göre farklılaşmaktadır”* şeklindeki **on birinci** denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Konu ile ilgili mülakat verilerine bakıldığında, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir kısmının, toplumdaki bazı kimselerin DKAB öğretmenlerinden kendi imkânlarıyla yerine getirmeleri mümkün olmayan beklentiler içerisinde olmalarından duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri görülmüştür. Toplumsal beklentilerin onları rahatsız etmesinin, beklentilere karşılık verebilmelerini sağlayacak kaynaklara (bilgi, beceri, yetki, araç-gereç, sosyal destek vb.) yeterince sahip olmadıkları kanaatinde olmalarından ve bu nedenle beklentiler karşısında kendilerini aciz ve çaresiz hissetmelerinden kaynaklanmış olabileceği anlaşılmıştır. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi

diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin ise toplumsal beklentilerin fazlalığından rahatsızlık duyduklarına dair herhangi bir ifade kullanmadıkları; bilakis toplumsal beklentilerin mesleki çalışmalara daha iyi motive olmalarına katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür.

C.3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Branşlarının Hassasiyetine İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümü (% 75) branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Genellikle” düşündüklerini belirtmişlerdir. Branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Bazen” düşündüklerini belirtenlerin oranının % 13, “Çok nadir” düşündüklerini belirtenlerin oranının ise % 11 olduğu görülmüştür. Branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Çok nadir” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ait sıra ortalamalarının “Bazen” düşündüğünü belirtenlerden anlamlı ölçüde düşük olduğu belirlenmiştir. Branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Çok nadir” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait sıra ortalama puanı “106,05”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait sıra ortalama puanının “154,93” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde kaygı ve tedirginlikten uzak olmalarının öğrencilerin sorunlarına, ihtiyaçlarına, haklarına daha fazla duyarlık göstermelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Çok nadir” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait sıra ortalama puanı “89,36”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait sıra ortalama puanının “151,19” olduğu belirlenmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde kaygı ve tedirginlikten uzak olmalarının mesleki açıdan kendilerini etkili, verimli, başarılı görmelerine katkı sağlayan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Çok nadir” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ait sıra ortalamaları ile “Genellikle” düşündüğünü belirtenlerin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş olması ilginç bulunmuştur. Mülakat verilerinden, DKAB öğretmenlerinin bir bölümünün, din eğitimi

sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarından dolayı değil, mesleklerinin önemini ve hassasiyetini vurgulamak için branşlarının hassasiyeti nedeniyle hata yapma lükslerinin bulunmadığını “Genellikle” düşündüklerini belirtmiş olabilecekleri anlaşılmıştır.

Konu ile ilgili mülakat verileri incelendiğinde, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının toplumun DKAB öğretmenlerine bakış açılarından rahatsızlık duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Onların bir kısmı toplumda DKAB öğretmenlerinin asla hata yapmaması gereken kişiler olarak görülmesinin din eğitimi sürecinde kendilerini rahat hissetmelerine engel olduğuna ve hata yapma kaygısı yaşamalarına yol açtığına vurgu yapmıştır. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin de branşlarının hassasiyeti nedeniyle hatalarını en aza indirme gayreti içerisinde olmaları gerektiğini belirttikleri ancak branşlarının hassasiyeti nedeniyle din eğitimi sürecinde hata yapma kaygısı yaşamalarının da doğru olmayacağına vurgu yaptıkları görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere mesleki tükenmişlik açısından önemli olan husus, branşın hassasiyeti değil, DKAB öğretmenlerinin branşlarının hassasiyeti nedeniyle din eğitimi sürecinde kaygı ve tedirginlik yaşama durumlarıdır. Bu verilerden hareketle, *“DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri branşlarının hassasiyetine ilişkin algılarına göre farklılaşmaktadır”* şeklindeki **on ikinci** denencenin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları açısından doğrulandığı söylenebilir.

C.4. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İş Yükü Algılarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 54) DKAB derslerine girme dışında üzerlerine yasa ve yönetmeliklerle başka görevlerin de yüklenmiş olmasından “Çok nadir” rahatsızlık duyduklarını belirttikleri, yaklaşık yarısının (% 50) girdikleri haftalık ders saatinin fazlalığı nedeniyle kendilerini “Çok nadir” yorgun hissettiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin en az yarısının iş yüklerinin fazlalığını pek de rahatsız edici bir durum olarak görmedikleri anlamına gelmektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin iş yüklerinin fazlalığından rahatsız olma durumlarına göre farklılaşabileceği görülmüştür. Yapılan testler sonucunda iş yüklerinin fazlalığını kendileri açısından rahatsız edici bir durum olarak gören DKAB öğretmenlerinin

duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamalarının iş yüklerinin fazlalığını pek de rahatsız edici bir durum olarak görmeyenlerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. DKAB dersine girme dışında üzerlerine yasalarla başka görevlerin de yüklenmiş olmasından “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının diğer gruplardan yüksek olmasına karşın, haftalık ders yükünün fazlalığı nedeniyle kendini “Genellikle” yorgun hissettiğini belirten DKAB öğretmenlerinin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür. Öyle anlaşılıyor ki, haftalık ders yüklerinin yoğunluğu nedeniyle hissettikleri fiziksel yorgunluk DKAB öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan etkili, verimli, başarılı hissetmelerinin önünde önemli bir engel teşkil etmezken, ders dışı görevlerinin fazlalığından duydukları yüksek düzeydeki rahatsızlık etkisizlik, verimsizlik, çaresizlik hislerini daha yoğun yaşamalarına yol açabilmektedir. İş yüklerinin fazlalığından “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” rahatsızlık duyduğunu belirtenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, iş yüklerinin fazlalığından duydukları rahatsızlığın din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. İş yüklerinin fazlalığından “Genellikle” rahatsızlık duyduğunu belirten DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” rahatsızlık duyduğunu belirtenlerden anlamlı ölçüde yüksek olması, iş yüklerinin fazlalığından duydukları rahatsızlığın öğrencilerin ihtiyaçlarına, sorunlarına, haklarına gösterdikleri duyarlılığın zayıflamasına yol açan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin iş yükü algılarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığının aile ve özel hayatları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerine de başvurulmuştur. İş yüklerinin fazlalığı nedeniyle aile hayatlarını ihmal ettiklerini “Çok nadir” düşündüklerini belirtenlerin oranının % 44, iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle özel hayatlarını ihmal ettiklerini “Çok nadir” düşündüklerini belirtenlerin oranının ise % 40 olduğu

görülmüştür. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin yarından fazlası iş yüklerinin fazlalığının aile ve özel hayatlarını olumsuz etkileyebildiği kanaatindedir.

DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin iş yüklerinin fazlalığının aile ve özel hayatları üzerindeki etkisine ilişkin algılarına göre farklılaşabildiği tespit edilmiştir. Yapılan testler, iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle aile fertlerine ve kendilerine yeterince zaman ayıramadıklarını “Genellikle” düşündüğünü belirten DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarına ait tükenmişlik ortalamalarının “Çok nadir” ve “Bazen” düşündüğünü belirtenlerden anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle aile fertlerini ve özel hayatlarını ihmal ettikleri kanaatinde olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyen ve öğrencilere gösterdikleri duyarlılığın zayıflamasına yol açan faktörlerden birisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması, DKAB öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle aile fertlerini ve özel hayatlarını ihmal ettikleri kanaatinde olmalarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle, *“DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri iş yükü algılarına göre farklılaşmaktadır”* şeklindeki **on üçüncü** denencenin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları açısından doğrulandığı söylenebilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük ya da yüksek DKAB öğretmenlerinin hiçbirinin meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden, yıpratıcı durumlardan bahsederken iş yüklerinin fazlalığına temas etmedikleri görülmüştür. Bu durum DKAB öğretmenlerinin bir kısmının iş yüklerinin fazlalığından duydukları rahatsızlığın yüksek düzeyde olmadığı ya da bu durumu öncelikli sorunlardan birisi olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Onların bir kısmının iş yükleri ile ilgili anket maddelerine olumsuz cevap vermelerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik hissinden kaynaklanmış olma ihtimalinin de göz ardı edilmemesi gerekir.

C.5. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışma Koşullarının Sağlıkları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algılarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (% 70) yaşadıkları bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığı

düşüncesine itibar etmedikleri tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin algılarına göre farklılaşabildiği görülmüştür. Duygusal tükenmişlik boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “9,80” iken, yaşadığı bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “8,04”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “12,97”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “15,88” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilediği kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde bitkinlik, bıkkınlık, mesleki çalışmalara karşı isteksizlik gibi olumsuzlukları yaşama risklerini arttıran faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutuna ait genel tükenmişlik ortalaması “3,12” iken, yaşadığı bazı sağlık sorunlarının çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını “Çok nadir” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “2,62”, “Bazen” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “4,02”, “Genellikle” düşündüğünü belirtenlere ait ortalamanın “4,80” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilediği kanaatinde olmalarının öğrencilere karşı duyarlıklarının azalmasına yol açan faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. Kişisel başarı hissinde azalma boyutuna ait tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilediği kanaatinde olmalarının mesleki başarı / verimlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu verilerden hareketle, “*DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışma koşullarının sağlıkları üzerindeki etkisine ilişkin algılarına göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki **on dördüncü** denencenin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları için doğrulandığı söylenebilir.

Konu ile ilgili mülakat verilerine bakıldığında, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek üç kadın DKAB öğretmenin çalışma koşullarının sağlıklarını olumsuz etkilediğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Onlar öğrencileri için sağlıklarını bile feda ettiklerini ancak buna rağmen bu fedakârlığın olumlu neticelerini öğrenci davranışlarında yeterince görememeleri nedeniyle hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Onların bir kısmının çalışma koşullarının olumsuzluğu nedeniyle daha önce var olan hastalıklarının iyileşmesinin geciktiğine inandıkları anlaşılmıştır. Ayrıca onların, yaşadıkları sağlık sorunları nedeniyle

mesleklerine tam olarak yoğunlaşamadıklarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Onlar arasında, yaşadıkları sağlık sorunları nedeniyle mesleklerini bırakmaya kararlı olduklarını belirtenlerin de bulunması, yaşadıkları sorunların çözüleceğine olan inançlarını büyük ölçüde kaybettiklerini göstermektedir.

C.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyal Destek Algılarına Göre Farklılaşma Durumu:

Yapılan araştırma sonucunda, dertlerini paylaşabilecekleri samimi dostlara yeterince sahip oldukları kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin oranının % 69, meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli desteği aldıkları kanaatinde olanların oranının % 61, birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla ilişkilerinde pek sorun yaşamadıklarını belirtenlerin oranının % 88, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinin yeterli desteğini aldıkları kanaatinde olanların oranının % 46 olduğu tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sosyal destek algılarına göre farklılaşabileceği görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin samimi dostlara sahip olma durumlarına ilişkin algılarının mesleki tükenmişliğin özellikle duygusal tükenmişlik boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin dertlerini paylaşabilecekleri samimi dostlara sahip oldukları kanaatinde olmalarının din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına katkı sağlayan unsurlardan birisi olabileceğini göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları meslektaşları ile ilişkilerinde sorun yaşama durumlarına ve meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlarla mücadele sürecinde okul idarecilerinin desteğini alma durumlarına ilişkin algılarının duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin okul idarecilerinden ve meslektaşlarından aldıkları sosyal desteğe ilişkin sahip oldukları olumlu algının mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinin desteğini alma durumlarına ilişkin algılarının ise mesleki tükenmişliğin hiçbir boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu verilerden hareketle, *“DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri sosyal destek algılarına göre farklılaşmaktadır”* şeklindeki **on beşinci denencenin** sosyal destek

kaynaklarının bazıları ve mesleki tükenmişliğin bazı boyutları açısından doğrulandığı söylenebilir.

Konu ile ilgili mülakat verilerine bakıldığında, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının meslektaşları ve okul idarecileri ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara temas ettikleri görülmüştür. Onların önemli bir kısmının meslektaşları ve okul idarecileri ile çok iyi anlaşacakları bir okul ortamı hayaliyle mesleklerine başladıkları, ancak ilerleyen süreçte bu beklentilerine karşılık bulamamaları nedeniyle hayal kırıklığı yaşadıkları anlaşılmıştır. Onlar, meslektaşlarının bir kısmı ve okul idarecileri ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların kendi dünya görüşlerinin, yaşam tarzlarının ve inançlarının onlarınkinden farklı olmasından kaynaklandığı kanaatindedirler. Onların önemli bir bölümü söz konusu idareci ve öğretmenlerin branşları nedeniyle kendilerini hafife aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca onların bir kısmı, bazı okul idarecilerinin yasal konularından kaynaklanan yetkilerini öğretmenler üzerinde bir baskı ve tehdit unsuru olarak kullandıklarına vurgu yapmış ve bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin ise meslek hayatlarında kendilerini en çok olumsuz etkileyen faktörlerden bahsederken meslektaşları ya da okul idarecileri ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara temas etmedikleri dikkat çekmiştir. Onların, meslektaşları ve okul idarecileri ile ilişkilerinde ciddi sorunlarla karşılaşmamalarının mesleki sorumluluklarını özenle yerine getirmelerinden kaynaklandığı kanaatinde oldukları anlaşılmıştır.

C.7. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Örgütsel Adalet Algılarına Göre Farklılaşma Durumu

Yapılan araştırma sonucunda;

Başarılı çalışmalarını nedeniyle okul idarecilerinden yeterince olumlu dönüt alabildiği kanaatinde olan DKAB öğretmenlerinin oranının % 59,

Görev yapmakta oldukları okuldaki idarecilerin öğretmenlere karşı adaletli davrandıkları kanaatinde olanların oranının % 71,

Bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapıldığı kanaatinde olanların oranının % 30,

Yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücreti yeterli bulanların oranının ise % 28 olduğu tespit edilmiştir.

Oranlardan açık bir şekilde anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir bölümü okul idarecilerinin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarında adalet açısından önemli bir sorun görmemesine rağmen bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki ücret, terfi, atama ve ödüllendirme gibi uygulamalarda adalet ilkesinin gözetilmediği kanaatindedir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin örgütsel adalet algılarına göre farklılaşabildiği tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin başarılı çalışmalarının okul idarecileri tarafından takdir edilme durumuna ilişkin algıları ile bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin adalet ilkesine uygun şekilde yapılma durumuna ilişkin algılarının mesleki tükenmişliğin özellikle de duygusal tükenmişlik boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin başarılı çalışmalarının okul idarecileri tarafından yeterince takdir edildiği ve bakanlık bünyesindeki atama ve ödüllendirmelerin adalet ölçülerine uygun şekilde yapıldığı kanaatinde olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını olumlu etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir.

DKAB öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları okuldaki idarecilerin öğretmenlere karşı adaletli davranma durumuna ilişkin algılarının duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin okul idarecilerinin öğretmenlere yönelik tutum, davranış ve uygulamalarında adalet ilkesini gözettikleri kanaatinde olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını, mesleki başarı / verimlilik algılarını olumlu etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir.

DKAB öğretmenlerinin düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından duydukları rahatsızlığın mesleki tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücreti yetersiz bulmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olabileceğini göstermektedir.

Görüldüğü üzere, DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutuna ait tükenmişlik ortalamaları örgütsel adalet algıları ile ilgili her bir anket maddesine

verdikleri cevaplara göre farklılaşmaktadır. Anlaşılan o ki, DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının olumlu olması din eğitimi sürecinde kendilerini zinde hissetmelerine ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların güçlü kalmasına önemli katkılar sunabilmektedir. Bu verilerden hareketle, “DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri örgütsel adalet algılarına göre farklılaşmaktadır” şeklindeki **on altıncı** denencenin özellikle de duygusal tükenmişlik boyutu açısından doğrulandığı söylenebilir.

Konu ile ilgili mülakat verilerine bakıldığında, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin bir bölümünün öğretmenler arasında görev dağılımı yapılırken ve haftalık ders programı hazırlanırken okul idarecileri tarafından bazı öğretmenlere ayrıcalık tanındığı kanaatinde olduklarını belirttikleri ve bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirdikleri görülmüştür. Onların, çalıştıkları kurum içinde bazı öğretmen arkadaşlarına özel muamele yapılmasının öğretmenler arası ilişkilere zarar verdiği ve okul idarecilerine olan güvenlerinin sarsılmasına yol açtığı kanaatinde oldukları anlaşılmıştır. Onların sadece ikisinin atama ve ödüllendirme uygulamaları ile ilgili rahatsızlıklarını dile getirdikleri ve söz konusu uygulamalarda adalet ve liyakat ölçütlerine riayet edilmemesi nedeniyle hayal kırıklığı yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Meslek hayatlarında kendilerini en çok rahatsız eden durumlardan bahsederken onların hiçbirinin düşük maaşla çalışan memurlar sınıfında yer almalarından duydukları rahatsızlığa temas etmedikleri anlaşılmıştır. Ancak onların önemli bir bölümünün yetkili kişiler tarafından özellikle hangi alanlarda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken özlük haklarında iyileştirme yapılması konusuna ilk sıralarda yer verdikleri dikkat çekmiştir. Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerinin ise meslek hayatlarında kendilerini en çok olumsuz etkileyen durumlardan bahsederken okul idarecilerinin davranış ve uygulamalarının ya da bağlı buldukları bakanlık bünyesindeki bazı uygulamaların adalet ilkesiyle bağdaşma durumu konusunda herhangi bir görüş beyan etmedikleri görülmüştür. Ancak onların çok az bir kısmının, “Bakanlık tarafından hangi konularda düzenlemeler yapılırsa mesleğinizi daha yüksek bir heyecan ve coşku içerisinde yaparsınız?” sorusuna cevap verirken bakanlık bünyesindeki atama ve görevlendirmelerde adalet ve liyakat ölçülerine uygun

davranılması ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılması gerektiğine vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

Mülakat verileri, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden düşük DKAB öğretmenlerine göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik hissini yoğun şekilde yaşamalarında örgütsel adalet algılarının olumsuz olmasının da etkisi olabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki sonuçlara ilave olarak belirtilmesi gereken birkaç husus daha vardır. Bunlardan birincisi, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin genelinin meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntıların nedenlerini kendileri dışındaki faktörlerde arama eğiliminde olmalarıdır. Onların meslek hayatlarında sıkıntı yaşamalarına yol açan faktörler olarak şu hususları ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir:

- Merkezi sınavlardaki başarıda DKAB dersinin etkisinin az olması,
- Öğrenciler tarafından DKAB'ın önemsiz bir ders olarak görülmesi,
- İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmaması,
- Okul idarecilerinin kendilerine yeterince destek olmamaları,
- Öğrencilerin ilk çocukluk yıllarında aile içerisinde almaları gereken terbiyenin ebeveyn tarafından verilmemiş olması,
- Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen sosyal ve fiziki çevre...

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin din eğitimi sürecinde yaşadıkları sıkıntıların nedenlerini daha çok kendileri dışındaki faktörlerde görmeleri söz konusu sıkıntıların üzerlerinde oluşturduğu baskının hafiflemesine katkı sağlayabilir. Ancak onların bu yaklaşımları, yaşadıkları sorunlar karşısında kendilerini aciz ve çaresiz hissetmelerine, sorunların çözümünü dışarıdan beklemelerine yol açabilir. Bu durum, benzer sorunlarla sürekli karşı karşıya kalmaları anlamına geleceğinden onların duygusal açıdan her geçen gün daha fazla

yıpranmalarına ve meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların daha da zayıflamasına neden olabilir.

Kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının mesleklerine heyecan ve coşku dolu bir şekilde başladıklarını belirttikleri görülmüştür. Onların mesleklerine heyecan ve coşku dolu bir şekilde başlamalarının, bir DKAB öğretmeni olarak öğrencilerin dini ve ahlaki açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmelerine ve toplumda ahlaki alanda yaşanan erozyonun önlenmesine katkıda bulunma gibi Allah katında çok değerli gördükleri bir vazifeyi yüklenmiş olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Ancak burada dikkat çekici olan nokta, kendisiyle mülakat yapılan mesleki tükenmişlik düzeyi diğerlerinden yüksek DKAB öğretmenlerinin söz konusu vazifelerini ifa ederken okul idarecilerinin, meslektaşlarının ve velilerin kendilerine sonuna kadar destek olacakları düşüncesiyle mesleklerine başlamış olmalarıdır. Gerçekleşmesi pek de mümkün olmayan böyle bir beklentiyle mesleklerine başlamış olmaları, daha fazla hayal kırıklığı yaşamalarına yol açabilecek olması yönüyle onların mesleki tükenmişlik hissini diğerlerinden daha yoğun yaşamalarının açıklayıcı nedenlerinden birisi olarak kabul edilebilir. Meslekleri ile ilgili beklentilerinin pek de gerçekçi olmamasının ve meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmekte başarısız olmalarının hizmet öncesi eğitimlerinin niteliği konusunda da bazı ipuçları verdiği söylenebilir. Zira hizmet öncesi eğitimleri sürecinde meslek hayatlarında hangi zorluklarla karşılaşabilecekleri ve bu zorlukları nasıl aşabilecekleri konusunda yeterli formasyonu edinmiş olmaları halinde onların mesleklerine daha gerçekçi beklentilerle başlamaları ve meslek hayatlarında daha az yıpranmaları beklenirdi.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilere bir bütün olarak bakılacak olursa, DKAB öğretmenlerinin bir kısmının mesleki tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalmalarına neden olan durumlar arasında öğrencileri derse motive etmekte ve onların istenmeyen davranışlarını önlemekte yaşadıkları başarısızlığın, yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmadığı kanaatinde olmalarının, branşlarının hassasiyeti nedeniyle toplumun baskısını üzerlerinde fazlaca hissetmelerinin, okul idarecilerinin bazı davranış ve uygulamalarından duydukları rahatsızlığın ilk sıralarda geldiği söylenebilir. Bununla birlikte bahsedilen bütün bu olumsuzlukların onların mesleki donanımları ve kişilik özellikleri ile yakından alakalı durumlar olduğunu da belirtmek

gerekir. Zira öğrencileri derse motive etmekte, sınıfta disiplini sağlamakta zorlanmaları ve yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmaması gibi durumların onların mesleki donanımları açısından; branşlarının hassasiyeti nedeniyle toplumun baskısını üzerlerinde fazlaca hissetmelerinin / yüksek düzeyde hata yapma kaygısı yaşamalarının ve idarecilerin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarından fazlaca etkilenmelerinin ise kişilik yapıları açısından olumlu bir duruma işaret etmediği rahatlıkla söylenebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı branşlarının niteliğinden kaynaklanan bazı zorlukları, meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına neden olan faktörlerden biri olarak görebilmektedir. Bu durum bireylerin kabiliyetlerine ve ilgi alanlarına uygun mesleklere yönlendirilmelerinin önemini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelele öğrenci alınırken, adayların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip olma durumları da bilimsel bir yaklaşımla tespit edilebilir. Kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olmadığı tespit edilen adaylar başka fakültelele yönlendirilebilirler.

2- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı, beklentilerinin gerçekleşmemesine bağlı olarak yaşadıkları hayalkırıklıklarını, meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların zayıflamasına neden olan faktörlerden biri olarak görebilmektedir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilere nitelikli bir din eğitimi hizmeti sunabilmeleri için ellerindeki imkânların neler olduğu ve bu imkânları en verimli şekilde nasıl kullanabilecekleri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu amaçla düzenlenecek seminerlerde DKAB öğretmenlerinin yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmasını olumsuz etkileyebilecek faktörlere de yer verilebilir. DKAB öğretmenlerine söz konusu faktörlere karşı almaları gereken tedbirler konusunda rehberlik hizmeti sunulabilir. Ayrıca DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelelerin ders programlarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerine birinci sınıftan itibaren yer verilerek öğrencilerin mesleklerine daha hazır bir şekilde başlamalarına katkı sağlanabilir.

3- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına yeterince ulaşmadığı kanaatinde olmaları sebebiyle etkisizlik, verimsizlik ve çaresizlik gibi olumsuz hisleri yoğun bir şekilde yaşayabilmekte ve bu durumu mesleklerinden soğumalarının önemli nedenlerinden birisi olarak görebilmektedir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilere sundukları din eğitimi hizmetinin niteliğinin artmasının ve yürüttükleri din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmasının mesleki donanım eksiklerini gidermelerine bağlı olduğu açıktır. DKAB öğretmenlerinin mesleki donanım eksikleri bilimsel bir yaklaşımla tespit edilebilir ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Ayrıca onların branşları ile ilgili yeniliklerden / gelişmelerden haberdar olmalarına ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerine imkân sağlamak amacıyla yetkili merciler tarafından uygun görülen kitap, dergi ve makalelere elektronik ortamda ücretsiz olarak erişmeleri için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

4- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerini duygusal açıdan olumsuz etkilediği ve bu durumun mesleklerinden soğumalarına yol açan faktörlerden biri olduğu kanaatinde. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemekte yaşadıkları zorluklar onların sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Bu nedenle DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar, DKAB öğretmeni adaylarına sundukları pedagojik formasyon eğitimi hizmetini daha nitelikli hale getirmeye ve özellikle de onların sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalara ağırlık verebilirler. Ayrıca mevcut DKAB öğretmenleri için öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve sınıf yönetimi konularında hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

5- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı meslek hayatlarında karşılaştıkları zorluklarla mücadele sürecinde okul idarecilerinden yeterli sosyal desteği alamadıkları ve bu durumun mesleklerinden soğumalarına yol açan faktörlerden biri olduğu kanaatinde. DKAB öğretmenlerinin kendilerini yalnız, çaresiz ve desteksiz hissetmelerini önleyecek programlar organize edilebilir. Onların belirli aralıklarla bir araya gelmelerine, birbirleriyle samimiyet kurup tecrübelerini ve dertlerini paylaşabilmelerine zemin oluşturacak toplantı, gezi, piknik vb. programlar organize edilebilir. Bu programlara katılımın yüksek düzeyde olması için DKAB öğretmenlerine meslekleri ile ilgili çeşitli konularda rehberlik yapabilecek uzman kişiler davet edilebilir.

6- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı özellikle de okul idarecileri tarafından ayrımcılığa maruz kaldıkları, branşlarından dolayı hor görülüp aşağılandıkları ve bu durumun mesleklerinden soğumalarına yol açan faktörlerden biri olduğu kanaatindedir. DKAB öğretmenlerinin haksızlığa maruz kaldıklarını düşündükleri konularla ilgili gerekli tedbirler yetkili kişiler tarafından alınabilir. Okuldaki bütün öğretmenlerin kendilerini güvende hissedeceği; insana saygı ve adalet esasına dayalı olumlu bir çalışma ortamı oluşturmakta başarısız olduğu tespit edilen okul idarecilerinin idarecilik görevlerine son verilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca okullara idareci görevlendirmeleri yapılırken adayların yöneticilik becerilerine sahip olma durumları bilimsel bir yaklaşımla ölçülebilir. Yöneticilik becerilerine yeterince sahip olmadığı belirlenen kişilerin okul idarecisi olarak görevlendirilmeleri önlenebilir.

7- DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar mezun ettikleri öğrencileri ile irtibata geçerek onların meslek hayatlarında sıkça karşılaştıkları sorunları tespit edebilir; bu sorunların üstesinden gelmeleri için onlara rehberlik hizmeti sunabilir.

8- Mesleğine yeni başlayan DKAB öğretmenlerine bir dönem boyunca haftada 15 saatten fazla ders verilmemesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Bu öğretmenlerin, boş günlerinde ya da saatlerinde haftada en az 6 saat, mesleki performans ve başarı düzeyi yüksek DKAB öğretmenlerinin derslerini takip etmeleri sağlanabilir.

9- DKAB öğretmenlerinin, önemli mevkilerde görev alıp topluma önemli hizmetlerde bulunan öğrencileriyle buluşturulmaları için projeler geliştirilebilir. Bu projenin uygulanması için çeşitli dernek ve vakıflardan destek alınabilir. Tamamen gönüllülük esasına göre yürütülecek bu uygulama DKAB öğretmenlerinin meslekleri ile aralarındaki duygusal bağların canlı kalmasına katkı sağlayabilir.

10- DKAB öğretmenlerinin mesleki performanslarının ve öğrencilere yönelik davranışlarının mesleki tükenmişlik probleminden etkilenme durumu konusunda bilimsel araştırmalar yapılabilir.

11- Mesleki tükenmişlik ölçeği her bir DKAB öğretmenine en azından iki yılda bir uygulanarak mesleki tükenmişlik problemi yaşayan DKAB öğretmenleri tespit edilebilir. Mesleki tükenmişlik problemi yaşadığı tespit edilen DKAB öğretmenlerine hizmet vermek için rehberlik ve rahabilitasyon merkezleri kurulabilir. Yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadığı tespit edilen ve kendisine bu problemi atlatabilmesi için gerekli psikolojik ve sosyal destek verilmesine rağmen durumunda düzelme olmayan DKAB öğretmenlerinin farklı memuriyet alanlarına geçiş yapmalarına imkân verilebilir.

12- DKAB öğretmenleri mesleki tükenmişlik problemine karşı kendilerini koruyabilmeleri için kendilerini tanımaya yönelik çalışmalara ağırlık verebilirler. Onlar meslek hayatlarında karşılaştıkları hangi olayların kendilerini duygusal açıdan nasıl etkilediğini sürekli gözlemleyebilirler. Onlar kendilerini duygusal açıdan olumsuz etkilediğine kanaat getirdikleri durumlara verdikleri tepkinin niteliğini sorgulayabilir; sorunun üstesinden gelmelerine katkısı olmayan davranışları terk edebilir; sorunun çözümü için daha etkili yöntemler deneyebilirler. Yine onlar ders işleme tarzlarının ve öğrencilere yönelik davranış biçimlerinin pedagojik ilkelerle ne ölçüde uyduğunu sürekli sorgulayabilir ve tespit ettikleri eksiklerini düzeltmek için gayret gösterebilirler. Ayrıca onların stresle mücadele teknikleri konusunda kendilerini geliştirmeleri de mesleki tükenmişlik problemine karşı kendilerini korumalarına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akbolat, Mahmut ve Oğuz Işık, “Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 32, Yıl 2012, s. 109-124
- Akdağ, Füsun ve Müberra Yüksel, “İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından İşkoliklik ve Algılanan Stres İlişkisinde Kontrol Odağının Rolü”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2010, s. 47-55
- Akın, Uğur ve Ebru Oğuz, “Öğretmenlerin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 3, Yıl 2010, s. 309-327
- Aktepe, Vedat, “Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, Yıl 2005, s. 15-24
- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretimi (Model, Strateji, Yöntem, Teknikler)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009
- Ardıç, Kadir ve Sema Polatçı, “Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 32, 2009, s. 21-46
- Arı, Güler Sağlam ve Emine Çına Bal, “Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi”, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 2008, s.131-148
- Arı, Güler Sağlam, Ayça Tuncay, “Yöneticiye Duyulan Güven ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler: Ankara’daki Devlet Hastanelerinde Çalışan İdari Personel Üzerinde Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 4, Yıl 2010, s. 113-135
- Ashton, Patricia, “Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Volume 35, No 5, 1984, p. 28-32

- Aslan, Şebnem ve Musa Özata, “Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Sağlık Çalışanları Örneği”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, Yıl 2008, s. 77-97
- Aslan, Hatice, *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Asrı, Safinaz, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2005, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Aşılıoğlu, Bayram, “Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed. Mehmet Arslan), Anı Yayıncılık, Ankara 2007
- Avcı, Ümmühan ve Süleyman Sadi Seferoğlu, “Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Tedbirler”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 9, Yıl 2011, s.13-26
- Avşaroğlu, Selahattin, M. Engin Deniz ve Ali Kahraman, “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 14, Yıl 2005, s. 115-129
- Aydın, M. Şevki, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İBAV Yayınları, Kayseri 1996
- *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2005
- Aydın, Kamile Bahar, *Stresle Başa Çıkma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2010
- Aydın, İnyet, *İş Yaşamında Stres*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008
- Aydoğan, Oğuz, *İş Stresinin Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Kamu Sektöründe Bir Uygulama*, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

- Bağcı, Hatice Fakıoğlu, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Bakker, Arnold B., Evangelia Demerouti and Wilmar B. Schaufeli, “The Crossover of Burnout and Work Engagement Among Working Couples”, *Human Relations*, Vol. 58(5), 2005, p. 661-689
- Balaban, Jale, “Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, Yıl 2000, s. 1-8
- Baltaş, Zühal ve Acar Baltaş, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2012
- Barutçu, Esin, “Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Yıl: 2008, s. 541-561
- Bashan, Emel, *İşkoliklik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Basım, H. Nejat ve Harun Şeşen, “Kontrol Odağının Çalışanların Nezaket ve Yardım Etme Davranışlarına Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma”, *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 16, Yıl 2006, s. 159-168
- Basım, H. Nejat ve Harun Şeşen, “Tükenmişliğin Örgüt İçi Girişimciliğe Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma”, *ÖDTÜ Gelişme Dergisi*, Sayı 35, 2009, s. 41-60
- Başol, Gülşah ve Mehmet Altay, “Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 58, Yıl 2009, s. 191-216
- Bayrakdar, Nazım, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2004 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

- Bilgin, Beyza, “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı XXVI, Yıl 1983, s. 259-263
- Bolat, Oya İnci, “İş Yüğü, İş Kontrolü ve Tükenmişlik İlişkisi”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, Yıl 2011, s. 87-101
- Bozgeyikli, Hasan, “Self Efficacy as a Predictor of Compassion Satisfaction, Burnout, Compassion Fatigue: A Study on Psychological Counselors”, *African Journal of Business Management*, Vol. 6 (2), 2012, p. 646-651
- Budak, Gülay ve Olca Sürgevil, “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Bir Akademik Personel Üzerine Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, s. 95-108
- Cemaloğlu, Necati, “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2, Yıl 2007, s. 123-155
- Cengil, Muammer, “Din Görevlileri ve Kur’an Kursu Öğreticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, 2010, s. 79-101
- Cerit, Yusuf, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 55, Yıl 2008, s. 547-570
- Ceylan, Adnan ve Yıldırım Hüseyin Ulutürk, “Rol Belirsizliği, Rol Çatışması, İş Tatmini ve Performans Arasındaki İlişkiler”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, Yıl 2006, s. 48-58
- Coşkun, Mehmet Kamil, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, Yıl 2012, s. 101-113

- Coşkun, Yemliha, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülükleri ve Aile İçi İlişkileri*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Çalgan, Zeynep, Selen Yeğenoğlu ve Dilek Aslan; “Eczacılar da Mesleki Bir Sağlık Sorunu: Tükenmişlik”, *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 1, Yıl 2009, s. 61-74
- Çapri, Burhan, “Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2006, s. 62-77
- Çapri, Burhan ve Zafer Gökçakan, “Eş Tükenmişliğinin Yordanmasında Cinsiyet Farklılıkları”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, Edirne 2012, s. 35-53
- Çapri, Burhan ve Öner Çelikkaleli, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 15, Yıl 2008, s. 33-53
- Çam, Olcay, *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir 1989 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Çelik, Vehbi; *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005
- Çelik, Zeynep, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2010 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Çetin, Fatih, H. Nejat Basım ve Oğuz Aydoğan, “Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlikle İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 25, Yıl 2011, s. 61-70
- Çetinkaya, Melek ve Sevcan Çimenci, “Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi ve Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 12, Sayı 23, Yıl 2014, s. 237-278

- Çimen, Mesut, *Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş Doyumu, Kuruma Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan Araştırması*, Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2000 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Çimen, Sibel, *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Demir, Ayten, “Hemşirelikte Tükenmişliğe Bir Bakış”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2004, s.71-80
- Deryakulu, Deniz, “Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, Yıl 2002, s. 55-61
- Dierendonck, Dirk Van, Wilmar B. Schaufali and Bram P. Buunk, “Toward a Process Model of Burnout: Results from a Secondary Analysis”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 10, No 1, 2001, p. 41-52
- Diler, Ramazan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İlgili Gazetelerdeki Tartışmaların Değerlendirilmesi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2011 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Dolunay, Ayşe B. ve Birgül Piyal, “Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik”, *Kriz Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Yıl 2005, s. 35-48
- Dönmez, Ali, “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, Yıl 1986, s. 259-280
- Dönmez, Burhanettin ve Gülten Genç, “Genel Liselerdeki Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 12, Yıl 2006, s. 41-60
- Duru, Erdinç, “Üniversiteye Uyum Sürecinde Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Doğrudan ve Dolaylı Rollerini”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı 29, Yıl 2008, s. 13-24

- Edelwich, Jerry and Archie Brodsky, *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*, Human Sciences Press, New York 1980
- Erdem, Ali Rıza, *Etkili ve Verimli –Nitelikli- Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005
- Erdoğan, Ömer ve Muammer Ergün, “İki Farklı Meslek Grubunda Çalışan Personelin Denetim Odağı ve Risk Eğilimi Düzeylerinin Karşılaştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, Yıl 2011, s. 176-185
- Eren, Veysel ve Ufuk Turna, “Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, Sayı 10, Yıl 2006, s.40-51
- Ergin, Canan, “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”, *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, Ed. R.
- Bayraktar, İ. Dağ, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Birliği Yayını, Ankara 1993, s. 143-154
- , “Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1-2, Yıl 1995, s. 37-50
- Ersoy, Füsun, Cenap Yıldırım ve Tamer Edirne, “Tükenmişlik (Staff Burnout) Sendromu”, *STED (Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi)*, Türk Tabipler Birliği Yayını, Cilt 10, Sayı 2, Ankara 2001, <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0201/1.html> (15.01.2012)
- Esen, Emel, “Çalışanların Örgüte Cezbolması”, *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, 2011, s. 377-390
- Evers, Will J. G., Andre Brouwers and Welko Tomic, “Burnout and Self Efficacy: A Study on Teachers’ beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands”, *British Journal of Educational Psychology*, Issue 72, 2002, p. 227-243

- Fennig, Silvana Naisberg, Shmuel Fennig, Giora Keinan vd., “Personality Characteristics and Proneness to Burnout: A Study Among Psychiatrists”, *Stress Medicine*, Volume 7, No 4, 1991, p. 201-205
- Freudenberger, Herbert J., “Staff Burn-out”, *Journal of Social Issues*, Vol. 30, No 1, 1974, p.159-165
- Gerits, Linda L., Jan J.L.J.J. Derksen, Antoine B. Verbruggen, Michael Katszko, “Emotional Intelligence Profiles of Nurses Caring for people With Severe Behavior Problems”, *Personality and Individuals Differences*, Issue 38, 2005, p. 33-43
- Gezer, Engin, *Stres Veren Yaşam Olaylarının, Öğretim Elemanlarının Depresyon ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2008 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Girgin, Günseli, “Bir Grup İlköğretim Öğretmeninde Tükenmişlik Sendromu”, *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, Yıl 2011, s. 602-608
- Gmelch, Walter H. and Gordon Gates, “The Impact of Personal, Professional and Organizational Characteristics on Administrator Burnout”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, No: 2, 1998, p.146-159
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, “Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed. Mehmet Taşpınar), Üniversite Kitabevi, Ankara 2004, s. 149-162
- Güllüce, Ali Çağlar, *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Gümüş, Hülya, *Farklı mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıl 2006 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Hallberg, Ulrika E., Gunn Johansson and Wilmar B. Schaufeli, “Type A Behavior and Work Situation: Associations with Burnout and Work Engagement”, *Scandinavian Journal of Psychology*, Issue 48, 2007, p. 135-142

- Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1998
- Hultell, Daniel and Petter Gustavsson, “Manual of the Scale of Work Engagement and Burnout”, *Karolinska Institutet Skrift Serie B Rapport*, 2010 (1), p. 1-21
- Izgar, Hüseyin, *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003
- , Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2000 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- İçerli, Leyla, “Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, Yıl 2010, s. 68-92
- İnce, Nurhan, Bedia Yıldırım, Haluk İnce ve Halim İşsever, “İstanbul’daki (Silivri) Öğretmenlerde Mesleksel Maruziyete Bağlı Hastalıkların Araştırılması”, *Nobel Medicus Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Yıl 2012, s.35-41
- İraz, Rifat ve Ali Ganiyusufoğlu, “Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 15, Sayı 21, Konya 2011, s. 451-472
- Kaçmaz, Nazmiye, “Tükenmişlik (Burnout) Sendromu”, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, Cilt 68, Sayı 1, Yıl 2005, s. 29-32
- Kale, Fatma, *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Karacan, Aladdin, *Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

- Karahan, Şükriye ve Gülden Uyanık Balat, “Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz – Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Yıl 2011, s. 1-14
- Karakelle, Sema ve Seçil Canpolat, “Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Karşı Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 33, Sayı 147, Yıl 2008, s. 106-120
- Karamustafaoğlu, Orhan, “Toplumumuzda ve Öğretmen Adayları Arasında Öğretmenlik Mesleğine Verilen Değer Üzerine Bir Araştırma”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, Yıl 2004, s. 36-49
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd Şirketi, Ankara 1995
- Karataş, Süleyman ve Necla Tabak, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, Yıl 2010, s. 56-65
- Kayabaşı, Yücel, “Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri”, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 20, Yıl 2008, s. 191-210
- Kaymakcan, Recep, “Alevilik Üzerinden Din Dersini Tartışmak”, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, Sayı 6, Yıl 2009, s. 66-72
- Kırılmaz, Ayşe Yıldız, Ümit Çelen ve Nilgün Sarp, “İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması”, *İlköğretim Online*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2003, s. 2-9
- Konakay, Gönül, *Duygusal Zekânın Akademisyenlerde Tükenmişlik İle İlişkisinin İncelenmesi*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli 2010 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Korkmaz, Mehmet, “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, Yıl 2005, s. 237-252

- Kunt, Emine, *Çalışma Yaşamında Kadının Tükenmişliği: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2011 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Kurbanoglu, S. Serap, “Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi”, *Bilgi Dünyası Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 2004, s. 137-152
- Kurt, Türker, “Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, Yıl 2012, s. 195-227
- Lavanco, Gioacchino, “Burnout Syndrome and Type A Behavior in Nurses and Teachers in Sicily”, *Psychological Reports*, Volume 81, No 2, 1997, p. 523-528
- Lee, Chungsup, Jarrod Scheunemann, Robin Hall, vd., “Low Staff Morale & Burnout: Causes&Solutions”, p.3 <https://illinois.edu/lb/files/2012/06/01/39974.pdf> (12.01.2013)
- Leiter, Michael P., “A Two Process Model of Burnout and Work Engagement: Distinct Implications of Demands and Values”, *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, Vol 30 (1), 2008, p. 52-58
- Maraşlı, Müge, “Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri”, *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, Sayı 23, Yıl 2005, s. 27-33
- Maslach, Christina and Michael P. Leiter, *The Truth About Burnout*, Jossey-Bass, San Francisco 1997
- , “Early Predictors of Job Burnout and Engagement”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No 3, 2008, p. 498-512
- Maslach, Christina and S. E. Jackson, “The Measurement of Experienced Burnout”, *Journal of Occupational Behavior*, Vol. 2, Year 1981, p. 99-113
- , “Burnout in Organizational Settings”, *Applied Social Psychology Annual*, Vol. 5, 1984, p.133-153
- Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufali and Michael P. Leiter, “Job Burnout”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 2001, p. 397-422

- Memişoğlu, Salih Paşa, “Sınıfta İletişim Süreci”, *Sınıf Yönetimi*, Ed. Mehmet Şişman; Selahattin Turan; Öğreti Yayınları, Ankara 2008, s. 134-145
- Meydan, Cem Harun, H. Nejat Basım ve Fatih Çetin, “Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Türk Kamu Sektöründe Bir Araştırma”, *Bilig Dergisi*, Sayı 52, Yıl 2011, s. 175-200
- Naktiyok, Atılhan ve Canan Nur Karabey, “İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, Yıl 2005, s. 179-198
- Negiz, Nilüfer ve Emine Tokmakçı, “Çalışma Yaşamında Kadının Tükenmişliği: Aile-İş-Sosyal Yaşam Açısından Tükenmişlik (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)”, *Journal of Yasar University*, Cilt 24, Sayı 6, Yıl 2011, s. 4041-4070
- Okumuşlar, Muhittin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinde Mesleki Doyum*, Yediveren Yayınları, Konya 2008
- Örmen, Uğur, *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1993 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Özdemir, Talip, *İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu 2009 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Özdemir, Servet, Ferudun Sezgin, Zeynep Kaya ve Ergün Recepoğlu, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, Yıl 2011, s. 405-428
- Özdevecioğlu, Mahmut, “Duygusal Olaylar Teorisi Çerçevesinde Pozitif ve Negatif Duygusallığın Algılanan Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 59, Yıl 2004, s. 181-202

- Özerkan, Emre, *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Özoğlu, Murat, Bekir S. Gür ve Asu Altunoğlu, *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik –Retorik ve Pratik-*, Eğitim Bir Sen Yayınları, Ankara 2013
- Öztürk, Ayşe, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Paliç, Günay ve Esra Keser, “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2011, s.199-220
- Peker, Reşat, “Anaokulu, İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, Yıl 2002, s. 319-331
- Piko, Bettina, “Burnout, Role Conflict, Job Satisfaction and Psychological Health Among Hungarian Health Care Staff: A Questionnaire Survey”, *International Journal of Nursing Studies*, Vol.43, 2006, p. 311-318
- Pines, Ayala Malakh, “A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher and a manager”, *Psychotherapy: Teory, Reserch, Practice, Training*, Vol 39 (1), 2002, p. 103-113
- Pines, Ayala Malakh and Eliot Aronson, *Career Burnout: Causes and Cures*, The Free Press, A Division of Macmillan, Inc., New York 1988
- Polatçı, Sema, *Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Püsküllüoğlu, Ali, *Türkçe Sözlük*, Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., İstanbul 1995

- Rothmann, S. and J.H.M. Joubert, "Job Demands, Job Resources, Burnout and Work Engagement of Managers at a Platinum Mine in the North West Province", *South African Journal of Business Management*, Vol. 38 (3), 2007, p. 49-61
- Ryan, Kevin, "Teacher Education in the Future. Teacher Educations", (The Seventy, Fourty Yearbook of the National Society for the society of Education)", Part II, *The University of Chicago Press*, Chicago 1975, p. 300 – 304
- Sabuncuoğlu, Ebru Tolay, "Rol Çatışmasının ve Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, Yıl 2008, s. 35-49
- Sandıkçı, Ercan, *Stresin Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisi: Diyarbakır'da Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2010 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Schaufeli, Wilmar B., "Burnout", <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/120.pdf>, p. 24 (15.01.2013)
- , "Burnout", *In International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, Ed. W. Karwowski, 2000, p. 382-386
- Schaufeli, Wilmar B., Michael P. Leiter and Christina Maslach, "Burnout: 35 years of research and Practice", *Career Development International*, Vol. 14, No 3, 2009, p. 204-220
- Schaufeli, Wilmar B., Toon W. Taris and Willem Van Rhenen, "Workaholism Burnout and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well- Being", *Applied Psychology*, Volume 57, Issue 2, p. 173-203
- Schaufeli, Wilmar B. and Bram P. Buunk, "Professional Burnout", <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/074.pdf> p. 324, 18.01.2013

- Serinkan, Celaleddin ve Ahmet Bardakçı, “Pamukkale Üniversitesi’ndeki Akademik Personelin İş Tatminleri İle Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, Yıl 2009, s.115-132
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişme Öğrenme ve Öğretim*, Ertem Matbaacılık, Ankara 1997
- Sılığ, Aylin, *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2003 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Soytürk, Kemal, *Eğitim Yönetiminde Stres*, Akademik Kitaplar, İstanbul 2011
- Sünter, Ahmet Tevfik, Sevgi Canbaz ve Şennur Dabak, “Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri”, *Genel Tıp Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, Yıl 2006, s. 9-14
- Sürgevil, Olca, *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006
- , “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, Yıl 2005, s. 95-108
- Şahin, Dilek Erdemoğlu, *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Şeşen, Harun, “Adalet Algısının Tükenmişliğe Etkisi: İş Tatmininin Aracı Değişken Rolünün Yapısal Eşitlik Modeli İle Testi”, *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, Yıl 2010, s. 67-90
- Tayfur, Özge ve Mahmut Arslan, “Algılanan İş Yükünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi: İş Aile Çatışmasının Aracı Rolü”, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, Yıl 2012, s. 147-172

- Temel, Aysen, “Organizasyonlarda İşkolizm ve İşkolik Çalışanlar”, “*İş, Güç*” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Yıl 2006, s. 104-127
- Terzi, Şerife, “Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı 29, Yıl 2008, s. 4-11
- Tetik, Semra, “Kamu İşletmelerinde Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarının Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, Yıl 2012, s. 239-249
- Torun, Alev, “Stres ve Tükenmişlik”, *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Ed. Suna Tevrüz, 2. Baskı, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, İstanbul 1997, s. 43-53
- Torun, Alev, Tükenmişlik, *Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1995 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Turhan, Gökhan, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2009 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Tümkaya, Songül, “İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , Sayı 8, Yıl 2000, s. 1-8
- Tümkaya, Songül ve Pınar Türker, “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Problem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 38, Yıl 2010, s. 92-109
- Türk, M. Sezai, *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*, Gazi Kitabevi, Ankara 2007
- Uçar, Recep, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Yıl 2010, s. 225-248
- , *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2004 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

- Ülper, Hakan ve Hasan Bağcı, “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları”, *Turkish Studies*, Cilt 2, Sayı 7, Yıl 2012, s. 1115-1131
- Waugh, C. Keith, Michael R. Judd, “Trainer Burnout: The Syndrome Explored”, *Journal of Career and Technical Education*, 19(2), 2003, p. 47-57
- Yavuz, Ercan, “Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının Örgütsel Adalet Algılamaları Üzerine Bir Karşılaştırma Çalışması”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 11, Yıl 2010, s. 302- 312
- Yeğin, Hüseyin İbrahim, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri”, *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı 58, Yıl 2014, s. 315-332
- Yelkikalan, Nazan, “21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zekâ”, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Yıl 2006, s. 39-51
- Yeniçeri, Özcan, Yavuz Demirel ve Zeliha Seçkin, “Örgütsel Adalet ile Duygusal Tükenme Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma”, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, Sayı 11, Yıl 2009, s. 83-99
- Yıldırım, M. Cevat, Abdurrahman Ekinci, Ö. Murat Öter, “Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Örgütsel Adalet Algılarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 1, Yıl 2012, s. 327-345
- Yıldırım, Fatma, *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1996 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Yıldırım, Mehmet Halit ve Şükriye Gülpınar, “İş Yaşamında Öğrenilmiş Güçlülük ile İş Stresi Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, Yıl 2012, s. 133-144
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008

- Yıldız, Ebru, *Eğitimcilerde Tükenmişlik (Rehber Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2011 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Yılmaz, Kürşat, “Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, Yıl 2010, s. 579-616
- Yılmaz, Abdullah ve Süleyman Ekici, “Örgütsel Yaşamda Kamu Çalışanlarının Örgütsel Stres Kaynakları Üzerine Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Yıl 2006, s. 31-58
- Yılmaz, Ali ve Çiğdem Boğa Ceylan, “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, Yıl 2011, s. 277-394
- Yüksel, Galip, “Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 11, Yıl 1999, s. 37-47
- Yürür, Şenay, “Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında Bir Analiz”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, Yıl 2011, s. 107-126
- Yürür, Şenay ve Aşkın Keser, “Öğrenilmiş Güçlülük: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama”, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Yıl 2010, s. 59-70
- Yürür, Şenay ve Aşkın Keser, “İşe Bağlı Gerginlik ve İş Tatmini İlişkisinde Duygusal Tükenmenin Aracı Rolü”, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt 65, Sayı 4, Yıl 2010, s. 165-193
- Yürür, Şenay ve Muammer Sarıkaya, “Sosyal Çalışmacıların Sosyal Destek Algılarının Tükenmişliğe Etkisi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 11, Sayı 4, Yıl 2011, s. 537-552

T.C.
KOCASINAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99621975/604-7170

Konu : Anket İzni

15 Mayıs 2013

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
KOCASINAN

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Nazım BAYRAKTAR**'ın "**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Alguları**" İlçemiz İlkokul,Ortaokul ve Liselerde görev yapan **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine** gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması konulu doktora tez çalışma yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup eğitim – öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması,**Okul Müdürlüğü tarafından araştırmanın sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi** kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamından alınan 15.05.2013 tarih ve 963386 sayılı onay örneği ilişikte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim


Gazi ÖZGİŞİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:





- 1- Onay Örn.(1 Adet)
- 2- Yazı Örn.(5 Adet)

**NOT:Yazı ve Ekleri Müdürlüğümüz Web Sayfası
Duyurular Bölümünden Yayınlanmıştır.**

DAĞITIM:

Gereği :

Lise ve Dengi Okul/Ortaokulu/ İlkokulu Müd.

  	M.Kemal Paşa Bulvarı Kocasinan Kaymakamlık Binası Tel : (0352) 3397374 Fax : (0352) 3397373 Bilgi İçin : Ar-Ge Servisi / e-posta : kocasinan38@meb.gov.tr	
---	---	---

Ek 2. Anket Formu

Kıymetli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri

Aşağıda bir bilimsel çalışmada kullanılmak üzere mesleğinize yönelik tutumlarınızı ve bu tutumlarınızın nedenlerini ortaya koymaya yönelik toplam 57 maddelik bir anket formu bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar hiç kimseyle paylaşılmayacak, sadece bir dizi istatistiki işleme tabi tutulup genel olarak yorumlanacaktır. Sizden ricamız anket formundaki her bir maddede belirtilen durumu ne sıklıkta yaşadığınızı gösteren seçeneği (x) işareti koyarak belirtmenizdir. Anket formunda “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” için “**DKAB**” kısaltması kullanılmıştır. Lütfen bütün maddelere cevap vermeye özen gösteriniz. Cevap verirken bu hususları dikkate aldığımız için şimdiden teşekkür ederiz.

Nazım BAYRAKDAR

Lütfen aşağıdaki durumları ne sıklıkta yaşadığınızı gösteren seçeneği işaretleyiniz.	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1- Branşım nedeniyle üzerime yüklenen sorumluluğun, altından kalkamayacağım ölçüde ağır olduğunu düşünüyorum.					
2-Branşımın hassasiyeti nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde hata yapma lüksümün bulunmadığını düşünüyorum.					
3-Yaptığım din ve ahlak eğitimi faaliyetlerinin olumlu sonuçlarını öğrenci davranışlarında göremediğimi düşünüyorum.					
4- Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri konusunda diğer branş öğretmenlerinden yeterli desteği alıyorum.					
5-DKAB ders kitaplarının içeriğinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olmadığını düşünüyorum.					
6- Yaşadığım birçok sıkıntının, mesleki açıdan kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlere yeterli zaman ayırmamamdan kaynaklandığını düşünüyorum.					
7- Öğretimini yaptığım İslam dininin değerlerini temsil etme konusundaki eksiklerim nedeniyle suçluluk duygusu yaşıyorum.					
8- Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyen bazı çevresel faktörlerin, yaptığım din ve ahlak eğitimi faaliyetlerini etkisiz kıldığını düşünüyorum.					
9- Mesleğimin toplumdaki itibarının her geçen gün azaldığını düşünüyorum.					
10-Aynı okulda birlikte çalıştığım meslektaşlarımla ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.					
11- İçinde yaşadığım toplumdaki bazı insanların DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin çok yüksek olmasından rahatsızlık duyuyorum.					

Lütfen aşağıdaki durumları ne sıklıkta yaşadığınızı gösteren seçeneği işaretleyiniz.	HIÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
12- DKAB dersinin haftalık ders saati sayısının yetersizliği nedeniyle ders konularını yetiştirme kaygısı yaşıyorum.					
13- Yaşadığım bazı sağlık sorunlarının, çalışma koşullarının olumsuzluğundan kaynaklandığını düşünüyorum.					
14- Öğretmenlerin düşük maaşla çalışan memurlar arasında yer almalarından rahatsızlık duyuyorum.					
15- Velilere Alo 147 hattını kullanarak öğretmenleri şikâyet etme hakkının verilmiş olmasından rahatsızlık duyuyorum.					
16- Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
17- Bağlı bulunduğum bakanlık bünyesinde yapılan atamaların ve ödüllendirmelerin hakkaniyet ölçülerine uygun şekilde yapıldığını düşünüyorum.					
18- Velilerin DKAB dersinden beklentilerinin farklı olması nedeniyle, eğitim-öğretim sürecinde kendimi rahat hissedemiyorum.					
19- İçinde yaşadığım toplumda branşım nedeniyle gördüğüm saygının, memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
20- Görev yapmakta olduğum okuldaki idarecilerin, öğretmenlere adaletli davrandıklarını düşünüyorum.					
21- Din ve ahlak eğitimi kapsamında yaptığım başarılı çalışmalar, okul idarecileri tarafından takdir ediliyor.					
22- Meslek hayatımda karşılaştığım sorunlarla mücadele sürecinde, okul idarecilerinden yeterli desteği alıyorum.					
23- Çeşitli basın yayın organlarında DKAB dersi ve öğretmenlerini hedef alan haberlerin yayınlanmasından rahatsızlık duyuyorum.					
24- Öğrencilerin çoğunun DKAB dersini önemsiz dersler arasında gördüğünü düşünüyorum.					
25- Sınıfların kalabalık olması sebebiyle kendimi ders esnasında gergin hissediyorum.					
26- Öğrencileri dersime motive etme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
27- İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için yönetmeliklerde caydırıcı yaptırımların bulunmamasından rahatsızlık duyuyorum.					

Lütfen aşağıdaki durumları ne sıklıkta yaşadığınızı gösteren seçeneği işaretleyiniz.	HIÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
28- Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının beni duygusal açıdan yıprattığını düşünüyorum.					
29- Dertlerimi / sırlarımı paylaşabileceğim samimi dostlara yeterince sahip olduğumu düşünüyorum.					
30-Mesleğimle ilgili işlerimin yoğunluğu nedeniyle aileme yeterince vakit ayıramadığımı düşünüyorum.					
31- Mesleğimle ilgili işlerimin yoğunluğu nedeniyle kendime yeterince vakit ayıramadığımı düşünüyorum.					
32- Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.					
33- DKAB dersine girme dışında, yasa ve yönetmeliklerle üzerime başka görevlerin de yüklenmiş olmasından rahatsızlık duyuyorum.					
34-Girdiğim haftalık ders saati sayısının fazlalığı nedeniyle kendimi fiziksel açıdan yorgun hissediyorum.					
35-Soyut konuların ağırlıklı olması nedeniyle DKAB dersini öğrenciler açısından cazip hale getirmenin oldukça zor olduğunu düşünüyorum.					
1- İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2- İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3-Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4- İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5-İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6-Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7-İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8-Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9-Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					

Lütfen aşağıdaki his ve düşüncelerin sizdeki oluşma sıklığını gösteren seçeneği işaretleyiniz.	HIÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
10-Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11-Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12-Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13-İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14-İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15-İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16-Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17-İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18-İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19-Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20-Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21-İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22-İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz: Erkek Kadın

2-Mesleki Kıdeminiz: Yıl

3-Medeni Durumunuz: Evli Bekar Diğer

4-Öğrenim Durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora

5-Mezun olduğunuz okul: Yüksek İslam Enstitüsü İlahiyat Fakültesi Eğitim Fakültesi

6-Mezun olduğunuz bölüm:

İlahiyat Lisans (Formasyonlu) İlahiyat Lisans (Formasyonsuz)

İlköğretim DKAB Öğretmenliği Diğer

6-Görev yapmakta olduğunuz okul düzeyi: İlkokul Ortaokul Lise

7-Görev yapmakta olduğunuz okulun türü: Devlet Okulu Özel Okul

ANKETİMİZ BİTMİŞTİR. TEŞEKKÜR EDERİZ

Ek 3. Mülakat Soruları

- 1- Mesleğimize hangi hedeflerle / beklentilerle başladınız?
- 2- Bu hedef ve beklentilerinizin gerçekleşme durumu hakkında neler söylemek istersiniz?
- 3- Meslek hayatınızda sizi en çok rahatsız eden durumlar hakkında neler söylemek istersiniz?
- 4- Mesleğinizin, branşınızın niteliğinden kaynaklanan olumlu ya da olumsuz yönleri konusunda neler söylemek istersiniz?
- 5- Yetkili kişiler tarafından en çok hangi konularda düzenlemeler / iyileştirmeler yapılmasını arzu edersiniz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Nazım BAYRAKDAR

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 1 Temmuz 1976, Hatay / Antakya

Medeni Durumu: Evli

Tel: 0505 267 60 58

Mail : nizam.1976@hotmail.com.

Yazışma Adresi: Kocatepe Mahallesi, Toprak Siteleri, Dağdelen Sokak, Kandil

Apartmanı, No: 12/36 Melikgazi / KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Doktora	EÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü	2014
Yüksek Lisans	EÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü	2010
Lisans	EÜ İlahiyat Fakültesi	1999
Lise	Hatay İmam Hatip Lisesi	1994

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2001-2007	Hacı Sani Konukoğlu Lisesi	Öğretmen
2007-2009	Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu	Öğretmen
2009-2010	Ballıöz İlköğretim Okulu	Müdür Yrd.
2010-2014	Şehit Aziz Özkan Ortaokulu	Öğretmen
2014-	Keykubat Anadolu İHL.	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

- 1-“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kayseri 2010