

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANA BİLİM DALI



ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KENAN ÖZBERK

Danışman: Doç. Dr. Gökmen Dağlı

Lefkoşa

Kasım, 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

“Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi

Üye: Dr. Behçet Öznacar

Üye: Doç. Dr. Gökmen Dağlı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
24.12.2015
Prof. Dr. Orhan Çiftçi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim, bir toplumun gelişmişlik düzeyinin göstergesidir. İyi eğitim almış bireyler yetiştiren ülkeler, her zaman daha ileriye gidebilir. Bu da ancak o ülkedeki kaliteli eğitim sistemi ve işini layıkıyla yerine getiren öğretmenlerle mümkündür.

İnsanlarla etkileşimin en fazla olduğu mesleklerden biri de öğretmenliktir. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı bu durum beraberinde tükenmişliği getirmektedir. Bireysel ve örgütsel nedenlerle ortaya çıkan tükenmişlik bireyi etkisi altına almakta ve iş hayatına yapacağı olumsuz etkilerin yanında aile ortamını da kötü bir şekilde etkilemektedir. Gelecek nesillerin ve buna bağlı olarak da toplumların gelişmesinde büyük bir rol oynayan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarını tespit etmek ve bu tükenmişlik durumunun nedenlerini en aza indirgeyebilmek hatta mümkünse tamamen ortadan kaldırmak oldukça önemlidir.

Toplumumuzu daha ileriye taşıyacak öğrencilere rehberlik eden, onlarla bilgilerini, tecrübelerini paylaşan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını tespit edip gerekli önlemleri almak açısından “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı bu çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tez çalışmam süresince beni yönlendiren, bigi ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanın sayın Doç. Dr. Gökmen DAĞLI'ya, yardımını hiçbir zaman esirgemeyen sayın Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ ve sayın Yard. Doç. Dr. Engin BAYSEN'e, yüksek lisans eğitimim süresince bana ders veren ve bu tezi yazabilmem için gerekli donanıma sahip olmamı sağlayan Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalındaki tüm hocalarıma ve

manevi desteğini esirgemeyen, tezimi tamamlayabilmem için bana yardımcı olan eşim Özge ÖZBERK'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kenan ÖZBERK

Kasım 2015

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN MELEKİ TÜKENMİŞLİK DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Özberk, Kenan

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması

Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gökmen Dağlı

Kasım 2015, 155 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, KKTC'deki ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını öğretmen görüşleri alınarak ortaya koymaktır. Çalışma nitel desende oluşturulmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinden nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı 6 farklı okulda görev yapan öğretmenler arasından kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 12 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır.

Açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorularla yüz yüze görüşme tekniği uygulanan araştırmada katılımcıların ses kaydı alınmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenen bulgular tablolarla yorumlanmıştır.

Katılımcıların büyük bir kısmının ders programlarının yoğun ve ek görevlerinin fazla olmasından şikayetçi oldukları, bıkkınlık yaşadıkları ve verimlerinin düştüğü görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının gün

geçtikçe azalmasının katılımcıları üzdüğü, 2011 yılından sonra mesleğe başlayan öğretmenlerin ise maaşlarından memnun olmadıkları bu durumun da performanslarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin bilinçsiz ve amaçsız, bilgi bakımından alt yapılarının zayıf olmalarının, sınıfta disiplin problemleri yaratmalarının, öğrencilere verilen emeğin karşılığının alınamamasının katılımcı öğretmenleri yorduğu, üzdüğü, hayal kırıklığına uğrattığı ve mesleklerinde kendilerini geliştirmek için bir istek duymamalarına neden olduğu söylenebilir. Eğitim sistemindeki aksaklıkların, okul idaresinin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğretim araç-gereçlerini gidermede gecikmesinin ve okul idaresi tarafından öğretmenler arasında ayırım yapılmasının öğretmenlerin mesleklerinde daha iyisini başarma, daha güzel bir şeyler yapma isteğini zedelediği sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar sözcükler: öğretmen, mesleki tükenmişlik, nitel çalışma, ortaöğretim, eğitim.

ABSTRACT

TEACHER OPINIONS ABOUT SECONDARY EDUCATION TEACHERS' BURNOUT CONDITIONS

Özberk, Kenan

MA, Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gökmen Dağlı

November 2015, 155 pages

In this study it was aimed to determine teacher opinions about the occupational burnout of the teachers at the secondary schools in TRNC. The research is conducted as a case study which is a type of qualitative research method. It was carried out with 12 teacher participants who work at 6 different secondary schools under the Ministry of Education in the TRNC during 2015-2016 academic year. Snowball sampling was used to determine the participants. Semi-structured interviews with open-ended questions were used to collect the data. The interview was audio recorded. Content and thematic analysis were applied to process the data and the findings were presented in tables.

Most of the participants complained about excess workload and extracurricular activities. It was observed that they are tired and their efficiency is being reduced because of these. The participants are upset about public opinions about teachers getting lower and lower each day and teachers who were appointed after 2011 are not satisfied with their salaries. It was found out that these cases affect their performances badly. The research's findings show that students behave in a senseless and purposeless way, that they have poor background knowledge, and poor classroom discipline which causes the teachers feel fed up, exhausted and

disappointed as a result of their painstaking but fruitless efforts. It can also be said that the participants are reluctant to improve their occupational skills and knowledge as a result of the matter just mentioned. It can be deduced that the defects in the educational system, school administrators' being late to provide the educational materials that the teachers need and discrimination done by the schools' administration reduce the teachers' willingness to achieve better in their occupation.

Keywords: teacher, burnout, qualitative research, secondary education, education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

1. GİRİŞ.....	1
1.1 Pobleml Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	4
1.3 Alt Problemler.....	4
1.4 Araştırmanın Amacı.....	5
1.5 Araştırmanın Önemi.....	5
1.6 Varsayımlar.....	6
1.7 Sınırlılıklar.....	6
1.8 Tanımlar.....	7
2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 ALANYAZIN.....	8
2.1.1 Tükenmişlik Kavramı.....	8
2.1.2 Tükenmişliğin Belirtileri.....	9
2.1.2.1 Fiziksel Belirtiler.....	10
2.1.2.2 Davranışsal Belirtiler.....	10

2.1.2.3 Psikolojik Belirtiler.....	11
2.1.3 Tükenmişliğin Nedenleri.....	12
2.1.3.1 Bireysel Faktörler.....	12
2.1.3.2 Örgütsel Faktörler.....	14
2.1.4 Tükenmişliğin Sonuçları.....	15
2.1.5 Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	19
2.1.5.1 Tükenmişlikle Başa Çıkmada Bireysel Önlemler.....	19
2.1.5.2 Tükenmişlikle Başa Çıkmada Örgütsel Önlemler.....	21
2.1.6 Tükenmişlik Modelleri.....	25
2.1.6.1 Edelwich Tükenmişlik Modeli.....	25
2.1.6.2 Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	27
2.1.6.3 Pines Tükenmişlik Modeli.....	28
2.1.6.4 Leither Tükenmişlik Modeli.....	29
2.1.6.5 Maslach Tükenmişlik Modeli.....	29
2.1.6.5.1 Tükenmişliğin Boyutları.....	30
2.1.6.5.1.1 Duygusal Tükenme.....	30
2.1.6.5.1.2 Duyarsızlaşma.....	31
2.1.6.5.1.3 Kişisel Başarısızlık Hissi.....	31
2.1.6.6 Meier Tükenmişlik Modeli.....	32
2.1.6.7 Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	33
2.1.7 Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik.....	34
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
2.2.1 KKTC’de Yapılan Çalışmalar.....	36
2.2.2 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	39

2.2.3 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	43
3. YÖNTEM.....	45
3.1 Araştırmanın Deseni.....	45
3.2 Çalışma Grubu.....	46
3.3 Veri Toplama Süreci.....	46
3.4 Veri Toplama Araçları.....	48
3.5 Verilerin Analizi.....	48
4. BULGULAR VE YORUM.....	51
4.1. Bulgular.....	51
4.1.1. Birinci Boyut: Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde olduklarının belirlenmesi.....	51
4.1.2. İkinci Boyut: Öğretmen görüşlerine göre okullardaki fiziksel çalışma koşullarının ve öğretim araç-gereçlerinin ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi.....	56
4.1.3. Üçüncü Boyut: Öğretmenlerin haftalık ders programlarının ve varsa ek görevlerinin yoğunluğunun belirlenmesi.....	60
4.1.4. Dördüncü Boyut: Mesleklerinin öğretmenleri saygınlık, maddiyat ve mesleki gelişim bakımından tatmin etme derecesinin belirlenmesi.....	65
4.1.5. Beşinci boyut: Öğretmenlerin, öğrenciler, okul yöneticisi ve eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi.....	74
4.1.6. Altıncı Boyut: Öğretmenlerin, mesleki açıdan sahip oldukları enerjinin belirlenmesi.....	84
4.1.7. Yedinci Boyut: Öğretmenlerin, meslek seçimlerinden memnuniyet durumlarının ve sebeplerinin belirlenmesi.....	87

4.1.8. Sekizinci Boyut: Öğretmenlerin, mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etme isteği duyup duymadıklarının ve nedenlerinin belirlenmesi.....	91
4.1.9. Dokuzuncu Boyut: Öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettiklerinin belirlenmesi.....	95
4.2. Yorum.....	99
4.2.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	99
4.2.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	101
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	103
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	105
4.2.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	108
4.2.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	112
4.2.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	113
4.2.8. Sekizinci Alt Pobleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	115
4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	116
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
5.1 Sonuçlar.....	118
5.2 Öneriler.....	125
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	125
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	126
KAYNAKÇA.....	127

EKLER.....	136
EK 1: Genel Ortaöğretim Dairesinden Alınan İzin.....	136
EK 2: Mesleki Teknik Öğretim Dairesinden Alınan İzin.....	137
EK 3: Görüşme Formu.....	138
EK 4: Özgeçmiş.....	140

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içinde olduklarıyla ilgili öğretmen görüşleri.....	51
Tablo 2: Öğretmenlerin, okulun fiziksel çalışma koşulları ve öğretim araç gereçleriyle ilgili görüşleri.....	56
Tablo 3: Öğretmenlerin haftalık ders programları ve ek görevleri ile ilgili öğretmen görüşleri.....	60
Tablo 4: Öğretmenlerin mesleklerine duyulan saygı ile ilgili öğretmen görüşleri.....	65
Tablo 5: Öğretmenlerin maddi kazançları ile ilgili öğretmen görüşleri.....	68
Tablo 6: Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili öğretmen görüşleri.....	71
Tablo 7: Öğretmenlerin, öğrencileri ile ilgili görüşleri.....	74
Tablo 8: Öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili öğretmen görüşleri.....	77
Tablo 9: Öğretmenlerin eğitim sistemi ile ilgili görüşleri.....	80
Tablo 10: Öğretmenlerin mesleki açıdan sahip oldukları enerjiyle ilgili öğretmen görüşleri.....	84
Tablo 11: Öğretmenlerin meslek seçimleriyle ilgili memnuniyet durumları.....	87
Tablo 12: Öğretmenlerin mesleklerinde daha iyisini yapmak için çaba sarf etme istekleri durumlarıyla ilgili öğretmen görüşleri.....	91
Tablo 13: Öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili öğretmen görüşleri.....	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öztürk ve diğerlerine göre (2008), insanlar günlerinin büyük bir kısmını iş yerinde, yapacakları işleri planlayarak geçirirler ve bu planlamaların doğru bir şekilde yürütülmesi için bu kişilerin çevresindeki kişilerle etkileşim içinde olması gerekmektedir.

Dericioğulları, Konak, Arslan ve Öztürk (2007), özellikle insanlarla sürekli iletişim içinde olan bireylerin zaman zaman sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarını, ruhsal problemler yaşadıklarını ifade ederek, eğitim kurumlarında çalışanların da sürekli insanlarla etkileşim içinde olduklarından tükenmişlik yaşayabileceklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenler, aileleri çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili bilgilendirmek, onları yönlendirmek, okul ile aile arasında bir köprü oluşturmak zorunda olduğundan sürekli ailelerle etkileşim içinde olması gerekmektedir. Bu durum da öğretmenlerin sürekli insanlarla yüz yüze olmasına neden olmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin 2007).

Işıkhan (2004) çalışmasında öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin yoğun bir iletişim içinde olmaları ve buna bağlı olarak stres yaratan durumlarla sık sık karşı karşıya kalmaları nedeniyle öğretmenlerin ruhsal sağlıklarını tehdit eden ve buna bağlı olarak da çalışma koşullarını olumsuz yönde etkileyen risklerle dolu bir meslek

olduğunu belirtmiştir. Türk (2004) ise öğretmenlerin diğer mesleklerde çalışanlara göre daha çok stres yaşamalarının sebebini öğrenci ile öğretmen, okul ile aile arasındaki çatışmalar, öğrencilerdeki disiplin problemleri, okulun fiziksel açıdan yetersiz oluşu, bürokratik işlerin çokluğu, sınıfların kalabalık oluşu, toplum tarafından sürekli eleştirilme, öğretmenlerin alınan kararlara katılımının sağlanmaması gibi nedenlere bağlıyor.

Kaçmaz (2005) çalışmasında tükenmişliği, kişinin yaptığı işe kendini verememesi, işiyle ilgilenmekten kaçınması, kendini yapacağı işten uzak tutması olarak tanımlarken bireydeki tükenmişliğin sonucunun verilen hizmetin kalitesini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Çalışanlar yaptığı işle ilgilenilmediği, yaptıkları işle ilgili farklı bir şey ortaya koyamadıkları veya başarısız olduklarını düşündükleri zaman büyük bir ümitsizliğe kapılıp tükenmişlik hissesdebilirler (Pines ve Keinon, 2005; Naktiyok ve Kaygın, 2012).

Bireyin çalıştığı kurum ve birey için tükenmişlik olumsuz sonuçlar yaratabileceğinden bunun önlenmesinin gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Mesleki tükenmişlikle ilgili daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde insanlarla sürekli etkileşim halinde olan mesleklerde daha sık görülmektedir; bu meslek gruplarının arasında öğretmenlik de yer almaktadır (Özipek, 2006).

Girgin ve Baysal (2006) bir öğretmenin tükenmişliğinin sadece kendisini değil, iş arkadaşlarını, velilerini ve öğrencilerini ve onların aracılığıyla tüm toplumu olumsuz yönde etkileyeceğini, böyle bir durumla karşı karşıya kalan öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının azalıp zarar bile verebileceğini belirtiyorlar.

Öğretmenin sürekli doktor raporu alması, okula geç gidip erken ayrılması, okuldaki faaliyetlere katılmak istememesi ondaki tükenmişliğin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktuğ, Susur, Keskin ve Balcı, 2006).

Tükenmişlik yaşayan birey, belirlemiş olduğu amaçlara ulaşamayacağını düşünmeye başlar ve ciddi bir mutsuzluk yaşar. Bu da onun fiziksel ve zihinsel olarak yıpranmasına neden olur (McKenzie, 2009). Cordes ve Dougherty (2003)'in çalışmasında belirttiği gibi tükenmişlik hissi bireyin depresyon yaşamasına, uykusuz, iştahsızlık, baş ağrısı gibi sıkıntılardan şikayetçi olmasına neden olur.

Özcan (2008) çalışmasında tükenmişlik sendromunun kişinin mükemmelliyetçi olma arzusu, işini istemeden seçmesi, işi ile ilgili özel yaşamında problemler yaşaması, katı kurallarının olması gibi bireysel nedenlerden kaynaklanabileceği gibi örgüt iklimi, kıdemi, maddi kazancı, iş yerinin konumu, rol belirsizliği ve çatışması gibi örgütsel nedenlerden de kaynaklanabileceğini belirtiyor.

Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi her şeyden önce öğretmenlerin işine kendini verebilmesi, yaptığı işi severek yapmasıyla mümkündür. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin yaşamış oldukları mesleki tükenmişlik sadece kendi verimliliğini etkilemekle kalmayıp okulun, velilerin her şeyden önemlisi öğrencilerin üzerinde kötü etkilere neden olabilir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarının incelenmesi, elde edilen bulguların değerlendirilmesi ileride doğacak sorunların erken zamanda tespit edilip çözümler bulunabilmesine ve öğretmenin sağlayacağı eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmaya imkan sağlayabilir. Tükenmişliğe neden olan etkenlerin tespit edilip iyileştirilmesi ancak öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının incelenmesiyle mümkün olur.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde olduklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki fiziksel çalışma koşullarına ve öğretim araç-gereçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, haftalık ders programlarına ve varsa ek görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, mesleklerine duyulan saygıya, maddi durumlarına ve mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, öğrencilere, okul yöneticilerine ve eğitim sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin, mesleklerindeki sahip oldukları enerjiye ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, meslek seçimlerinden duyguları memnuniyete ilişkin görüşleri neledir?
8. Öğretmenlerin, mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etme isteklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin okul çıkışında kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını öğretmen görüşleri alınarak ortaya koymaktır. Yapılan bu çalışmayla öğretmenlerin fiziksel çalışma koşullarına, haftalık ders programlarına ve ek görevlerine, öğrencilerine, okul yöneticilerine, eğitim sistemine, mesleklerindeki sahip oldukları enerjilerine, mesleklerinde daha iyisini yapma arzusunda olup olmadıklarına ilişkin görüşleri alınarak mevcut durumu belirlemek ve öğretmenlerin tükenmişlik durumuna düşmemesi için alınabilecek önlemleri saptamak amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Kişinin işini sevmesi, işinde mutlu olması yaptığı işin hizmet kalitesini artırmakta, verimli olmasına katkı sağlamaktadır; ancak yaptığı işten zevk almayan, çeşitli nedenlerden işinde mutlu olmayan kişiler tükenmişlik durumuyla karşı karşıya kalabilmekte, hem kendisine hem de bulunduğu örgütün işleyişine zarar verebilmektedir.

Öğretmenlik gibi gelecek kuşakları yetiştirmede çok önemli bir rol oynayan bir meslekte ağır iş yükü, iş yükünü paylaşamama, uzun çalışma saatleri gibi çevresel nedenlerle veya aşırı idealistlik, aile ortamı, beklentiler gibi kişisel nedenlerle tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin yaşamış olduğu tükenmişliğin sonuçları sadece o öğretmeni etkilememekte, meslektaşlarını, velilerini, öğrencilerini ve onlar aracılığıyla tüm toplumu olumsuz etkilemektedir.

Öğretmende herhangi bir tükenmişlik belirtisi varsa bunun tespit edilmesi ve önlemler alınması eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artması bakımından büyük bir önem taşımaktadır.

Yapılan bu çalışmayla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ortaöğretim öğretmenlerinin hangi durumlarda mesleki tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalabilecekleri belirlenip bu konuda atılması gereken adımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleriyle ilgili pek çok nicel çalışma yapılmasına karşın bu konuyla ilgili KKTC'de nitel çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, bu konuda nitel desende yapılan bir çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, görüşme sorularını içten yanıtlamış olup yanıtlar mevcut olan durumu yansıtmaktadır.

2. Bu konu ile ilgili yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2015-2016 öğretim yılıyla,
2. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi ile Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı okullarla,
3. Seçilen 6 ortaöğretim okulundaki 12 öğretmenle ve
4. Hazırlanan görüşme sorularıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Ortaöğretim Dairesi: Oratokul ve liseyi kapsayan, yedi yıllık eğitim ve öğretim veren okulların tümünün bağlı olduğu kurumdur.

Öğretmen: Eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerektirdiği asıl ve sürekli görevleri yerine getiren kişidir.

Okul yöneticisi: Herhangi bir okula müdür ya da müdür muavini olarak atanan kişidir.

Mesleki gelişim: Öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için meslekleriyle ilgili çalışmalarda bulundukları bilgi ve beceri geliştirme sürecidir.

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Alanyazın

2.1.1. Tükenmişlik Kavramı

İlk olarak 1970’li yıllarda müşteri hizmetlerinde çalışan bir görevlinin yaşadığı bir bunalımı ifade etmek için kullanılan tükenmişlik kavramı aslında bu tarihten önce 1961 yılında işinden atılarak Afrika ormanlarına kaçan bir mühendisin yaşamını konu alan “Bir Tükenmişlik Olayı” isimli romanda geçmektedir. Bu romanda tükenmişlik bireyin yaşadığı bıkkınlık ve işine karşı duyduğu idalizmin sönmesi olarak kullanılmıştır (Sürgevil, 2006).

Hizmet sektöründe çalışan kişiler arasında duygusal tükenme durumunu anlatmaya yarayan ve günlük konuşma dilinde kullanılan tükenmişlik (burnout) terimi 1974’te Herbeit Freudenberger” in "Journal of Social Issues" de yayınladığı bir makaleyle psikoloji literatüründeki yerini almıştır (Peker, 2002).

Herbert Freudenberger tarafından literatürdeki yerini alan tükenmişlik kavramı sürekli insanlarla ilişim içinde olan insanların yıpranması, yaptığı işte başarısız olması, enerji ve güç kaybı yaşaması olarak tanımlanmıştır (Güllüce, 2006).

Dursun (2000) ise Maslach ve Jacson’ın tükenmişliği insanlarla yoğun ilişki içinde olan bireyleri fiziksel, ruhsal ve duygusal bakımdan etkileyen bir durum olarak açıkladığını söylerken, Maslach ve Jacson’a göre tükenmişliğin bitkinlik, yorgunluk, ümitsizlik, diğer insanlara karşı olumsuz tutum izleme gibi belirtilerle ortaya çıktığını belirtiyor. Maslach ve arkadaşlarına göre tükenmişlik üç boyutlu bir

sendromdur. Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissidir (Izgar, 2012).

İnsanlar ile yoğun ilişki içerisinde olan sağlık hizmetleri, müşteri hizmetleri, öğretmenlik gibi mesleklerde çalışan kişilerde daha fazla görülen tükenmişlik durumu, onların zamanla yıpranmasına ve hizmet verdikleri kişilere karşı tutum ve davranışlarında değişikliklere neden olmaktadır (Karaodul 2003).

Tükenmişlik ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak tükenmişlik insanların günlük yaşamlarını ve iş yaşamlarını olumsuz yönden etkileyen, bireyde isteksizlik, bitkinlik, doyumsuzluk yaratan bir durum olarak tanımlanabilir (Alkan, 2004).

2.1.2. Tükenmişliğin Belirtileri

Izgar'a göre (2012) tükenmişlik, hizmet kalitesini olumsuz etkilediği gibi tükenmişlik durumuyla karşı karşıya kalan kişinin sağlığını da olumsuz yönden etkilemektedir.

Bireyde tükenme yavaş yavaş ortaya çıkabileceği gibi birden bire de ortaya çıkabilir. Verilen emek sonucu istenilen başarıya ulaşamama, işte maruz kalınan bir baskı, bireyin ailesinin yaşadığı sağlık sorunları, art arda girilen sınavlar onda tükenmişlik hissi yaratabilir (Dolunay, 2001).

Kişinin işiyle ilgili huzursulukları onun işine yabancılaşmasına neden olur. Bu da bireye duygusal anlamda bir tükenme yaşatır. Kişinin erişemeyeceği hedeflerle karşı karşıya kalması da onda tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasında etkilidir. Kişide işine ve çalıştığı ortama karşı bir yabancılaşma söz konusuysa, kişi kendisini

bu ortamdan uzaklaştırmaya, izole etmeye başlamışsa bu durum onun tükenmişlik durumuyla karşı karşıya kaldığının ifadesidir (Şahin, 2007).

2.1.2.1. Fiziksel Belirtiler:

Tükenmişlik durumuna düşen kişiler çalışma yaşamlarının ilk yıllarında tüm zorluklara karşısında yüksek bir performans sergileyen, enerjik, kendine güvenen, işini büyük bir istekle yapan, fazla mesaiyi sorun etmeyen kişilerdir. Çalışma ortamı zamanla bu kişilerin metabolizmalarını olumsuz etkilemekte ve enerjilerinin kısa sürede tükenmesine neden olmaktadır. Kişinin enerji kaybı yaşaması ciddi anlamda fiziksel sorunları da beraberinde getirmektedir. (Freudenberger ve Richelson, 1981; Akt: Ardıç ve Polatçı, 2009)

Baltaş ve Baltaş'a göre (2006) uykusuzluk, baş ağrısı, solunum güçlüğü, kendini yorgun ve bitkin hissetme tükenmenin fiziksel belirtileridir. Söz konusu sıkıntılar artarak devam ederse ve beraberinde kalp rahatsızlıklarını, cilt rahatsızlıklarını hatta zamanla cinsel isteksizliği getirirse tükenmişliğin arttığı ve uzman bir kişiden yardım alınması gerektiği söylenebilir (Gezer, 2009).

2.1.2.2. Davranışsal Belirtiler:

Çam (2005) tükenmişliğin davranışsal belirtilerini erken öfkelenme, işe gitmek istememe, bireyin kendine duyduğu saygı ve güvende azalma, ailevi sorunlar, başarısızlık hissi, beğenilmediğini düşünme, unutkanlık, alaycı olma şeklinde ortaya koymaktadır.

Şahin (2007) ise şüphecilik, alınganlık, iş doyumsuzluğu, işe vaktinde gelmeme, aşırı derecede ilaç, alkol, tütün alma, çevresindeki kişilerden uzaklaşma,

içe kapanma, suçluluk duygusuna kapılma, hevesin kırılması, kolay ağlama, kolay konsantrasyon olamama, durgunluk, rol çatışması yaşama, görevlilere fazla güvenme veya kaçınma, bağlı olunan kuruma karşı ilginin azalması, yapacağı işleri erteleme veya sürüncemede bırakma, iş konularında tartışmak istememe, suçlayıcı olma gibi belirtileri tükenmişliğin davranışsal belirtileri arasında saymaktadır.

Bireyin bu davranışları sergilemesi tükenmişlik duygusunu daha fazla içinde tutamadığını göstermekte ondaki tükenmişlik boyutunun ciddi olduğunu ortaya koymaktadır (Sürgevil, 2014).

2.1.2.3. Psikolojik Belirtiler:

Sabuncuoğlu ve Tüz (2008) çalışmasında tükenmişliğin psikolojik belirtilerinin motivasyon eksikliğini, şüphecilik, kendini değersiz hissetme, kaygı, erken öfkelenme, huzursuzluk oluşunu söylemektedir.

Öktem'e göre (2009) tükenmişlik bireylerde performansta düşüş, işinden almış olduğu zevki artık alamaması, daha önce büyük bir zevkle yaptığı şeyleri artık yapmak istememesi, işiyle ilgili tutumlarının olumsuz bir hal almasından dolayı bitkinlik yaşaması gibi şekillerde ortaya çıkabilir.

Çam (2005) ise çalışmasında tükenmişliğin duygusal-ruhsal belirtilerini ailevi sorunlar, uyku düzensizliği, depresyon, iç sıkıntısı, yabancılaşma, öz gücende azalma, alınganlık, endişe ve ilgisizlik olarak sıralamaktadır.

2.1.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Yeniçeri, Demirel ve Seçkin (2009) tükenmişliğin, mesleğinde birtakım beklentileri olan ancak bu beklentileri karşılanmayınca büyük bir yıkım yaşayan ve enerjisinin tükendiğini hisseden bireylerde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bireyin çalışma ortamında karşılaştığı problemler de strese buna bağlı olarak da tükenmişliğe neden olabilir (Naktiyok ve Karabey, 2005).

Bireyin yaşadığı tükenmişlik nedenleri arasında en çok göze çarpanlar çalışanlara ulaşamayacakları hedefler konması, fazla iş yükü, çalışma arkadaşlarının motivasyon eksikliği, bireyin yapmış olduğu işle kişiliğinin uymaması, sosyal desteğin yeterli olmayışı gibi durumlar sayılabilir. Kişiyi tükenme noktasına getiren nedenlerin incelenmesiyle mesleki tükenmişlik kavramını anlamak mümkündür (Işıkhan, 2004).

Mesleki tükenmişliği etkileyen faktörler bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki başlık altında toplanır:

2.1.3.1. Bireysel Faktörler

Izgar (2001) çalışmasında yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, medeni durum, işe aşırı derecede bağlılık, meslekten aldınan doyum, empati becerisi, kendini işinde yeteli görüp görmeme, iç ve dış kontrol odaklı olma, kişisel ihtiyaçlar gibi bireysel faktörlerin tükenmişliğin nedeni olabileceğini belirtir.

Tükenmişliğe etki eden bir diğer faktör de kişilerin beklenti düzeyleridir. Beklenti düzeyi kişinin kendini tanıması, kendilerine sunulan fırsatları görebilmesi ile ilgilidir. Birey yanlış algılama ve değerlendirme sonucu gerçekçi olmayan beklentilerin içine girebilir ve bunun sonucunda kendine olan güveni sarsılarak

yetersizlik hissine kapılabilir. Bu da bireyin tükenmişlik durumuna düşmesine neden olur (Sürgevil, 2006).

Işıkhan (2014) kendini kontrol edememe, fazla çalışma, değerlerinden ödün verme, maddi problemler, gergin bir yapıya sahip olmak, iyi bir eğitim almama, başaramama korkusu, kendi ihtiyaçlarını dikkate almama, sosyal engellenme gibi faktörleri tükenmişliğin bireysel nedenleri arasında sıralamaktadır.

Kişilik özellikleri insanların stresle mücadele etmesinde ve tükenmişlik durumuna düşüp düşmemelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bir kişi için stres yaratan durum diğer bir kişi için stres yaratmamakta ya da bu stres kaynağından daha az etkilenmektedir. Bu da o kişinin daha az davranışsal, zihinsel ya da fiziksel sorun yaşamasına neden olmaktadır. “A” ve “B” tipi olmak üzere iki kişilik özelliği bulunmaktadır. “A” tipi davranış biçiminde olan kişiler gergin telaşlı, kavgacı bir tutum sergilediklerinden sağlıklı, dengsiz ve mutsuz bir yaşam sürmektedirler (Barutçugil, 2002). Izgar (2001) “A” tipi kişilik özelliğine sahip olanların içe dönük ve bireysel çalışmaktan zevk aldıklarını belirtir.

“B” tipi kişilik özelliğine sahip olanlar rahat ve huzurludurlar; gerilim ve telaştan uzak dururlar. Bunlar “A” tipinin tersine sağlıklı, dengeli ve mutlu bir yaşam sürerler. Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurarlar. Espri yetenekleri gelişmiştir ve yaratıcıdırlar. Çalışmayı severler, haklarını kimseye yedirtmezler. Karşısındakilere karşı saygılıdırlar (Barutçugil, 2002). Izgar’a göre (2001) “B” tipi kişilik özelliğini taşıyanlar dışa dönüktür, problemlerini çevresindekilerle paylaşır ve toplumsal çalışmalardan hoşlanır. “A” tipi kişilik özelliğine sahip olan kişiler tükenmişliğe daha yatkındır.

2.1.3.2. Örgütsel Faktörler

Scott (2006) tükenmişliğin nedenlerini şu başlıklar altında açıklamaktadır:

Açık Olmayan İstekler: Çalışana verilen iş net bir şekilde açıklanmamışsa, işin gerekleri sürekli olarak değişiyorsa, beklentiler net bir şekilde belirlenmemişse çalışanlar tükenmişlik durumuyla karşı karşıya kalabilir.

Olanaksız İstekler: Çalışana verilen işin nasıl, ne zamana kadar yapılması gerektiği açık bir şekilde açıklanmalıdır ve beklentiler işe uygun olmalıdır. Eğer bir iş için verilen süre o işi tam olarak yerine getirmeye yetmiyorsa veya o işi istendiği gibi yapmak mümkün değilse çalışanlar tükenmişlik yaşayabilir.

Uzun Süreli Üst Düzeyde Stresli Zamanlar: İş verenler, çalışanlara uzun süre çalıştıklarında gerekli dinlenme zamanını vermez ve onlara rahatlama fırsatı sunmazsa bu durum uzun süre çalışan ve ağır bir iş yükü altına giren çalışanlarda problem yaratabilir. Çalışma süresinin sınırlanması çalışanların verimliliğini artırır.

Başarısızlık İçin Büyük Sonuçlar: Bazı meslek gruplarında hata riski maalesef yoktur. Yapılan hatalar kötü sonuçlara neden olabilir. Bu da çalışma yaşamını daha fazla stresli yapmakta ve tükenme riskini artırmaktadır.

Kişisel Kontrol Azlığı: İnsanlar uğraştıkları işle ilgili kararlar verdiklerinde veya karşılaştıkları sorunları çözmede düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettiklerinde yaptıkları işi daha çok benimserler. Alınan kararlarda söz hakkı olmayan çalışanlarda tükenmişlik durumuna düşme riski daha fazladır.

Takdir Eksikliği: Kişinin yapmış olduğu bir iş karşısında takdir görmesi veya ödüllendirilmesi onun moralinin yükselmesine neden olur. Övgünün ve ödülün olmadığı ya da az olduğu durumlarda tükenmişlik riski artar, çalışan için çalışmak da zor bir hal alır.

Zayıf İletişim: İş ortamında bireyler arası iletişimin zayıf olması beraberinde bazı problemleri de getirir bu problemler de ondaki tükenmişlik riskini artırabilir.

Yetersiz Karşılık: İş verenin çalışandan beklentisi yüksek ancak verdiği ücret düşükse çalışanlar kendilerine hak ettikleri değerin verilmediğini düşünmeye başlar ve tükenmişlik riski artar.

Zayıf Liderlik: Örgütteki lider, çalışanların tükenmişlik durumuna düşmesini engellemede veya buna katkıda bulunmada büyük bir rol oynar. Çalışanlar, liderleri tarafından bir sorun yaşadıklarında desteklendiklerini, örgüt için değerli olduklarını, başarılarının ödüllendirildiğini gördükleri zaman verimleri artar; ancak örgüt içinde bir lider tam bunların tersini yapıyorsa, onları takdir etmiyor, haksız yere tehdit ediyorsa, güvende olduklarını hissettirmiyorsa yani zayıf bir liderlik sergiliyorsa çalışandan verim almak yerine çalışanların tükenmişlik durumuna düşmesine neden olur.

Bireydeki tükenmişliğin örgüte yansması ise işe geç gelme, sürekli rapor kullanma, iş kazaları, yeni bir şeyler yapmaktan kaçınma, işe karşı isteksizlik şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Güneş, Bayraktaoğlu ve Kutanis, 2009).

2.1.4. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin verilen görevi aksatma, ortamdaki uzaklaşma, izinsiz olarak işe gelmeme, performansta ve buna paralel verimde düşüş, aile içinde sorunlar yaşama, insan ilişkilerinde bozulma, iş doyumsuzluğu, örgüte bağlılığın azalması, işten ayrılma isteği, sürekli şikayet etme, psikolojik ve fiziksel problemler gibi sonuçlar ortaya çıkarabileceğini söyleyebiliriz (Sürgevil, 2006).

Tükenmişliğin sonucu olarak ortaya çıkan önemli sonuçlardan bazıları şunlardır (Izgar, 2001):

Stres belirtileri

Yoğun stres altında olan bireylerde depreyon, isteksizlik, tatmin olamama, dikkat dağınıklığı, unutkanlık, karar vermede güçlük, eleştiriler karşısında aşırı derecede hassasiyet gibi duygusal tepkilerin yanında göreve vaktinde gelmeme, iş tatminsizliği, yüksek kaza riski, verimsizlik gibi örgütsel tepkiler de ortaya çıkmaktadır.

İş hayatına etkileri

Maslach (1982) ve Gopplet (1978) tükenmişlik durumunun etkisinin en fazla kişinin iş performansındaki düşüş olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin niteliğinde ve kalitesinde kendini gösteren bu durumun sonucunda bireyde iş motivasyonu düşer, birey gergin olur, itici davranışlar sergiler ve kendini yenileme ihtiyacı hissetmez.

Tükenmişlik durumunu yaşadığı için işten ayrılmak isteyen ancak bunu yapmak için kendinde gerekli güveni bulamayan birey zorunlu olarak örgütte kalmaya devam ederse örgütün maddi olarak zarar görmesine neden olur. Bulunduğu örgüte bağlı olmayan, işe devamsızlık yapan, iş tatminsizliği yaşayan birey örgütün başarısını, verimliliğini, üretim kalitesini düşürür; bireyin kafası karıştığından ve iş yapma yeteneği azaldığından iş kazaları artar. Tükenme yaşayan birey birlikte çalıştığı kişilerle çatışma yaşayabilir, yapılacak işlere engel olarak örgüte ciddi zararlar verebilir. Tükenmişlik durumu sadece bu duruma düşen kişiyi değil çevresini de olumsuz şekilde etkilemektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Kararsızlık

Her şeyi kendine dert etme ve bireyin kendi kendisiyle mücadelesi şeklinde kendini gösteren kararsızlık, bireydeki endişe ve üzüntünün artmasına neden olmaktadır. Kararsızlık bireyin elindeki işi bitirmek yerine sürekli ertelemesine, yetersizlik hissine kapılmasına neden olmaktadır. Kendisine güvenmeyen kişi bir işe neresinden, nasıl başlayacağını bilmediği gibi bu işin sonuçlarını da görememektedir ve bundan endişe duymaktadırlar.

Yorgunluk belirtileri

Bireydeki aşırı yorgunluk sinirlerin yıpranmasına ya da zihnin durması durumuna neden olur. Bu durum bireyin kaygı duymasına, sağlıklı kararlar verememesine, yaptığı işten keyif alamamasına neden olur. Zihin yorgunluğu sıkıntıya sıkıntı ise bireyin karşısındaki işe karşı ilgisiz davranmasına yol açar. Tükenmişlik durumuna düşen bireyin yaşamış olduğu yorgunluk bireyde fizyolojik olarak kendini göstermeden önce bireyin performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

Davranış bozuklukları

Duygusal tükenme yaşayan birey amacına ulaşmakta güçlük çekmektedir. Bu durum da onun ruhsal durumunu olumsuz bir şekilde etkilemekte, çevresindeki kişilerle ilişkilerinin bozulmasına neden olmakta, iş yerinde uyumun bozulmasına ve çatışmaların yaşanmasına sebebiyet vermektedir. Psikolojik tatminsizlik bireyde davranış bozukluğuna ve bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

Yaptığı işi sevmeyen, çalışma ortamında huzur bulamayan, hiçbir şeyden zevk almayan birey kendini rahatlatmak için aşırı yemek yeme, alkol tüketme gibi sağlığını tehdit edecek davranışlarda bulunabilir. Gerginliğini azaltmak isteyen birey sakinleştirici ilaç kullanımına gidebilir hatta uyuşturucu dahi tüketebilir. Tükenmişlikten kaynaklanan tüm bu

yaşananlar bireyin sağlığını tehdit ettiği gibi işteki verimini de düşürür (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Bireyde görülen tükenmişlikle ilgili vaktinde önlem alınmazsa tükenmişliğin belirtilerinde artış görülür. Baş ağrısı, öz güvende azalma, erken öfkelenme gibi tükenmişliğin başında gözlemlenen belirtiler zaman ilerledikçe daha kötü bir hal almaya başlar ve bireydeki tükenmişlik durumu intaharla sonuçlanabilir (Koyuncu, 2001).

Ailesel Sonuçlar

Bireyin yaşamış olduğu tükenmişlik durumu sadece iş yerinde kendisini göstermeyip ev ortamını da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Duygusal olarak yorgunluk yaşayan bir kişi eve geldiği zaman da kendisini fiziksel olarak yorgun ve gergin hissedecektir. İş ortamında yaşadığı sorunları eve de getireceğinden ailesine ayıracağı zaman azalacak, iş yeriyle ilgili şikayetler ön planda olacak bu durum da aile içinde gerginliklere ve çatışmalara ortam yaratacaktır. İşteki gerginlikten dolayı evde sıkıntılı anlar yaşayan çiftler problemin kaynağını iş ortamındaki sorunlarda değil de kendilerinde arayarak ayrılma noktasına gelebilir ve kişideki bu tükenmişlik durumu kötü sonuçlara neden olabilir (Örmen, 1993)

Ardıç ve Polatçı (2009) özellikle kadınların iş yaşamının dışında ev işleriyle, çocuklarıyla ilgilenmek zorunda olduklarını ve bu nedenle iki vardiyalı bir çalışma sistemi içinde bulunduklarını söyleyerek kendilerine ayıracak vakit bulamamalarından tükenme olasılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Tükenmişlik durumuna düşen kadınların, ailesi ile ilgili sorumlulukları tam olarak yerine getiremeyebileceklerini böylece aile içi huzursuzlukların, sorunların ve çatışmaların yaşanabileceğini ifade etmişlerdir.

2.1.5. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik durumu bireyin kendisini, çevresini ve iş yaşamını olumsuz etkilemektedir. Tükenmişlikle mücadele edebilmek için bu sorunun varlığını ve önemini kabul etmek gerekir (Alkan, 2014).

Bireyin içine düşebileceği tükenmişlik durumunu önleme veya tükenmişlik durumun içine düşmüşse başa çıkabilmek için tükenmişliğe neden olan unsurların tespit edilip bunların en aza indirgenmesi ve bu durumla mücadele edilmesi kaçınılmazdır (Öktem, 2009). Bu durumla mücadele edebilmede bireylerin ve örgütlerin kullanabileceği birtakım teknikler mevcuttur (Alkan, 2014).

2.1.5.1. Tükenmişlikle Başa Çıkma Bireysel Önlemler

Izgar (2001) çalışmasında, bireylerin tükenmişlikle baş edebilmeleri için bireylere ulaşılması imkansız hedefler değil de gerçekleştirilebilir hedefler belirlemelerini, durmadan çalışmak yerine zaman zaman ara vererek dinlenmelerini, çok gerekli görüldüğü takdirde iş değiştirmelerini, izinlerini kullanarak monotonluktan kaçınmalarını, bireyin kendini tanıyıp ihtiyaçlarının farkında olmasını, bireyin sahip olduğu potansiyeli kullanarak kendini gerçekleştirmesini öneriyor. Bu maddeleri şu şekilde özetleyebiliriz:

Gerçekçi hedefler belirleme : Bireyin gerçekleştirilmesi mümkün olmayan projeleri veya idealleri varsa bu planlarını gerçekleştiremeyince tükenmişlik yaşar.

Dinlenme: Kronik stres altında olan bireylerde fiziksel rahatsızlıklar görülmeye başlar. Bu nedenle bireyin aşırı yorgunluktan işe ara vererek kaçınması, birtakım gevşeme ve meditasyon teknikleriyle kendini rahatlatması onun verimini düşürmemesinde ve tükenmişlik yaşamamasında etkilidir.

İş değiştirme: Birey iş yerinde mutlu değilse ve işini değiştirmiyorsa tkenmişlik durumunun daha da kötü bir hal almasına neden olabilir. Monotonluğu azaltmak ve iş değiştirmek bireyin tkenmişlik durumuyla mücadele etmesinde bir yöntemdir. Fakat bu riskli bir karar olduğundan üzerinde dikkatli düşünülmesi gerekir. Bazen maddi ve manevi birçok götürüsü olmasına rağmen iş değiştirme tkenmişlikle mücadelede etkili bir yöntem olarak düşünülebilir.

İşe ara verme: Zaman zaman düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına çalışanların katılması onların dinlenmesine ve iş streslerinin azalmasına neden olabilir.

Kendini tanıma: İhtiyaçlarının farkında olan, kendini tanıyan insan tkenmişlikle mücadele etmede başarılı olabilir.

Kendini gerçekleştirme: Kendini gerçekleştiremeyen, yapmak istediklerini yapamayan kişi psikolojik rahatsızlıklar yaşamaya başlayabilir bu da onu tkenmişlik riskiyle karşı karşıya getirir.

İ gr geliştirme: Bireyi, kişiliğinde eksik olan yönleri giderebilmesi veya yeni bir benlik geliştirmesi kendini doğru tanıması ve kabul etmesi ile mümkündür. Bu da tkenmişliği önlemede etkili bir araçtır.

Bireyler iş yerinde yaşamış olduklarını kendi içinde yaşamak yerine çevresindekilerle paylaşırsa ve onlardan yardım alırsa içine düşmüş oldukları bu durumdan daha rahat kurtulacaklardır. Bireyin iş yaşamı dışındaki alanını genişletmesi, hobiler edinmesi, sosyal ilişkilerini zenginleştirmesi onların içine düştükleri tkenmişlik durumundan daha kolay kurtulmalarına neden olacaktır (Kaçmaz, 2005).

Öktem (2009), öğretmenlik mesleğine yeni başlayan kişilerin tükenmişliğin nedenleri, sonuçları hakkında bilgilenmelerini, bu konuda farkındalık kazanmalarını ve çalışma yaşamları boyunca tükenmişlik durumuna düşmemek veya düşmüşse bu durumdan zarar görmeden kurtulmak için bilinçlenmeleri gerektiği üzerinde duruyor.

Tükenmişlik durumuna düşen veya buna eğilimli olan bireyler hayatlarının her alanında her şeyin olumsuz gideceğini düşünürler, mutlu olmaktan kaçınırlar ve karamsarlık yaşarlar. Bu durumu da zaman içinde alışkanlık haline getirirler. İçine düşmüş oldukları bu hal onların ruhsal sağlığını zedeler ve tükenmişlik durumundan kurtulacaklarına daha fazla bu durumun içine düşmesine neden olur. Böyle bir durumun içinde olan bireye sürekli yaşadığı olumsuzlukları hatırlatmak yerine onu bu olumsuz durumlardan uzaklaştırmak, pozitif düşünmesini sağlamak gerekir. Ona önceden yapıp başarılı olduğu işlerin hatırlatılması bireyi rahatlatabilir (Sürgevil, 2006).

2.1.5.2. Tükenmişlikle Başa Çıkma Örgütsel Önlemler

Sürgevil (2006), örgütsel mücadele tekniklerini personel seçimi, yönetim ve örgüt geliştirme, personeli güçlendirme, katılımlı yönetim, iş zenginleştirme, kariyer danışmanlığı, çevre koşullarının iyileştirilmesi, çatışmaların yönetimi, sosyal destek, performans değerlendirme, eğitim programları şeklinde sıralamaktadır.

Kaçmaz (2005) çalışmasında örgütlerin, çalışanlarının tükenmişlik durumuna düşmemeleri için onlara verilen görevlerin net bir şekilde açıklanarak çalışanların birbirlerine ve örgüte güven duymalarının sağlanmasının, işverenin hoşgörülü, esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemesinin, hizmet içi eğitimlere katılımın, düzenlenen toplantılarla çalışanların önerilerinin ve eleştirilerinin alınmasının önemi üzerinde durmaktadır.

İşe yeni başlayanlara gerekli oryantasyonun sağlanması, çalışma saatlerinin çalışanların menfaatleri dikkate alınarak ayarlanması, verilen görevlerde ve ödüllerde adil olunması, çalışanın kişisel gelişimini devam ettirebileceği bir ortam hazırlanması tükenmişlikle mücadelede dikkate alınması gereken önemli noktalardır; bunların yanı sıra son yıllarda bazı örgütlerde tükenmişlikle mücadele amacıyla işte esnek zaman uygulamalarına, yetki devri ile örgüt geliştirme ve çatışma yönetimi uygulamalarına başvurulduğu gözlemlenmektedir (Izgar, 2001).

Izgar (2001) 'a göre tükenmişlikle mücadelede örgütsel önlemler şu şekilde sıralanabilir:

Güdüleyici bir rol oynayan hizmet içi eğitim imkanları oluşturmak:

Hizmet içi eğitim imkanları sayesinde hem işgören kendini geliştirir, kişisel doyum yaşar, morali artar, hem de verdiği hizmetin kalitesi yükselir, işgörenin kuruma bağlılığı artar.

Hizmet içi eğitime gerek duyulan durumlar şu şekilde sıralanmıştır (Kaya 1984; Akt:Koralay, 2014, s.21):

- 1) Çalışanların hizmet içi eğitim eksikliğinin olması
- 2) Hizmet öncesi verilen eğitimin yetersizliği
- 3) Öğrenmeyi sistemli duruma getirme gayreti
- 4) Örgütsel verimlilik ve etkililiğin azalması
- 5) Yeni yönetim ve teknolojilerin uygulanması isteği
- 6) Hizmetlerin yavaşlaması
- 7) Yönetici ve personelin moralinin düşmesi
- 8) Eşgüdümleme eksiklikleri
- 9) Örgüt içinden ve dışından gelen şikayetlerin artması

10) Personel sayısında azalma yaşanması

11) Düzensiz devam

12) Güdüleme yetersizliği

13) Yetkilerin belli noktalarda toplanması

14) Yetki ve sorumlulukların belli olmaması

15) Görev tanımlarının yapılmamış olması

Öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin tükenmişlik durumuna düşme riskini azaltabilir. Öğretmenlerini kendilerini geliştirmesinde ve moralinin artmasında etkili olabilir.

Adil ve planlı bir şekilde düzenlenen yükselme olanakları sağlamak:

Yükselme işgörenin edinmiş olduğu bilgi ve becerileri sayesinde daha üst bir konumda çalışmasıdır. Bireyin eğitim düzeyinin yükselmesi onun daha yüksek görevlerde yer almasına olanak sağlar. Yöneticiler, işgörenlerin yükselme şansı aradıklarını unutmamalı, ücret kadar bu durum karşısında da hassas olmalıdırlar.

Örgüt ortamında değişiklikler yapmak:

Örgüt ortamında değişikliğe gidilmezse, bir durgunluk hakimse bu durum çalışanı tembelliğe sürükler ve bir tükenme durumuna neden olur. Sabuncuoğlu ve Tüz (2008) örgütlerdeki değişimin birtkım amaçları gerçekleştirmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu amaçlar:

1. İşin gerekleriyle işi yapanın niteliklerini birleştirerek yapılan işi daha etkin bir şekilde yapılmasını sağlamak,
2. Verimliliği arttırarak az girdiyle daha fazla üretim yapılmasını sağlamak,
3. Çalışanları monotonluktan kurtarıp motivasyonlarını arttırmak,
4. Örgütteki kişiler arasındaki güven ve desteği arttırmak, bilgi temelinde yetki

sağlamak ve örgütte bir sinerji yaratmak.

Örgüt geliştirme programları:

Yöneticiler örgüt içinde iyi ilişkiler kurulmasına, çalışanların mutlu ve huzurlu olmasına özen göstermelidir. Bu hususlara dikkat edilmedi zaman örgütün etkinliğini ve sağlamlığını arttırmak zor olur. Çalışanların kararlara katılımı, yöneticileri ve çalışma arkadaşlarından destek görmesi tükenmişliği azaltır.

Yetki devrinin yaygınlaştırılması:

Çalışanlar eğer iş yerinde üst düzey yöneticiler ile personel arasında kalırsa tükenmişlik yaşayabilir. Çalışanların yaptıkları işle ilgili pek çok sorumluluğu ve çözmesi gereken sorunları varken karar verme yetkilerinin olmaması beraberinde tükenmişliği getirebilir.

Çatışma yönetimi:

Çatışma yönetimi, çatışmanın teşhisinin konulması, şiddetinin belirlenmesi, bu şiddetin etkileri itibariyle değerlendirilmesi ile uygun müdahale yöntemlerinin belirlenmesi ve bunun sonuçlarının takip edilmesi aşamalarını içeren bir süreçtir (Uysal, 2004).

Çatışmanın bireyler ve örgütler açısından faydaları aşağıda sıralanmıştır (Karip, 2000):

1. Örgütsel gelişime katkı koymak,
2. Kişisel gelişim,
3. Örgüt içinde iyi ilişkiler yaratma,
4. Psikolojik olgunluk sağlama
5. Örgütteki etkililiği ve verimliliği artırma

6. Oluşan problemlerle ilgili farkındalık yaratmak ve problemlerin tanınmasını sağlamak,
7. Örgütsel değişimi sağlamak,
8. Uyum içinde çalışan bir takım yaratmak.

Örgütsel değişme ve gelişme için yönetici bazı durumlarda çatışmayı desteklemelidir (Balcı, 2002). Bu durum da işgörenlerin tükenmişlik yaşamalarını engelleyebilir.

Çalışanları makul hedeflere yönlendirmek:

Çalışanların daha başarılı ve hırslı olmalarını sağlamak için yöneticilerin hedef belirlemek yerine, hedefleri çalışanların belirlemelerini sağlamak tükenmişlikle mücadele etmede önemlidir.

Kurum-çevre ilişkileri:

Çalışanın bağlı olduğu kurum ile çevrenin ilişkilerinin güçlü olması gerekir. Bu ilişkilerin zayıf olması çalışanlar üzerinde bir baskı oluşturmaya ve buna bağlı olarak da çalışanların tükenmişlik yaşamasına neden olabilir.

2.1.6. Tükenmişlik Modelleri

Bu başlık altında tükenmişlik konusuyla ilgili çalışmaları olan Edelwich, Cherniss, Pines, Leither, Maslach ve Meier'in tükenmişlik modellerine değinilmiştir.

2.1.6.1. Edelwich Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik, çalışma yaşamının bir sonucu olarak kendini gösteren, idealizm, enerji ve amaç yitimi olarak açıklanmaktadır. Bu modele göre tükenmişlik sendromu,

dört aşamadan meydana gelmektedir (Edelwich ve Brodsky, 1980; Akt: Demirkol, 2006):

- **İdealist Coşku:** Bu aşamada, hizmet veren kişinin motivasyonu oldukça yüksektir. İşgören yüksek bir performans ortaya koyarak yapmış olduğu işi en iyi şekilde sonlandırmaya çalışır ve hizmet verdiği kişilerden övgü bekler. İşgören, vermiş olduğu hizmetin karşılığını birtakım kurallar ve sorunlardan veya ön yargılı tutumlardan dolayı alamazsa zamanla bir durgunluk dönemi içine girmeye başlar.
- **Durgunluk:** Durgunluk döneminde işgörenin motivasyonunda ve buna bağlı olarak enerjisinde bir düşüş söz konusudur. İşgörenin yapmış olduğu işe karşı olan ilgisi azalır, yapmış olduğu işi sorgular ve hayal kırıklıkları yaşamaya başlar. Bu dönemi yaşayan işgörenin işe olan ilgisi azaldığından ailesi ve boş zamanlarını doldurduğu faaliyetleri onun için daha önemli bir hal alır. Durgunluk döneminin uzun sürmesi işgörenin iş doyumunun düşmesine neden olabilir.
- **Engellenme:** Yapmış olduğu mesleği sürdürüp sürdüremeyeceğini düşünmeye başlayan işgören engellenme döneminde çift yönlü engelleme ile karşı karşıya kalır. Bu engellenmelerin birincisi hizmet verdiği kişilerin isteklerini yerine getiremediği için engellenmesi, ikincisi ise hizmet verdiği kişilerin isteklerinden vakit ayırıp kendi isteklerini karşılayamadığı için engellenmesidir. Engellenme yaşayan işgören içine kapanır, savunma mekanizmaları geliştirir.
- **Apati:** Bu dönemde ise işgörende umutsuzluğa kapılma, duyarsızlaşma, inançlarını kaybetme ve duygusal kopmalar gözlemlenir. İşgörenin işine karşı olan ilgisizliği ve duyarsızlığı onun iş hayatını olumsuz yönde etkiler. İşgören doktor raporları kullanarak işe gelmemeye geldiği zamanlarda da işten erken ayrılmak için mazaretler aramaya başlar.

Kişinin tükenmişlik düzeyiyle ilgili her döneme ilişkin değerlendirme ayrı ayrı yapılmaktadır. Bu değerlendirme yapılırken tam olarak tükenmişlik vardır veya yoktur denilmemektedir. Her zaman birbirini takip etmeyen bu evrelerin erken dönemde tespit edilip önleminin alınması bireyin tükenmişlik durumuna düşmemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Işıkhani, 2004).

2.1.6.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cherniss, tükenmişliğin işgörenin beklentileri ile iş yaşamının gerçekleri arasındaki uçurumdan kaynaklandığını ilk ortaya koyan kişidir. Cherniss çalışma ortamındaki rol belirsizliklerine, aşırı iş yüküne ve insanların birbirleriyle yüz yüze olan ilişkilerine dikkat çekmiştir (Örmen, 1993).

Bu model tükenmişliğin kaynağının stres olduğunu ve stresle mücadele edemeyen bireyin tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır. Zaman içinde ortaya çıkan bir olgu olan stres, gerek bireyin kendi kendinden ya da çevresinin kendinden beklentileri fazla ise ve bunları karşılayamıyorsa ortaya çıkar. Bireyin stresle mücadele edebilmesi için stresin kaynağını ortadan kaldırması gerekmektedir. Bunu başaramayıyorsa stresle başa çıkma tekniklerini öğrenerek kendini bu durumdan kurtalmalıdır (Şanlı, 2006: Akt. Teltik, 2009).

Bu modele göre işgörendeki tükenmişlik durumu belli bir sürecin sonunda kendini gösteren bir durumdur. İşgören, işte yaşamış olduğu strese bir tepki olarak işiyle psikolojik olarak bağlarını kesmeyi amaçlamaktadır. İşgören bu yöntemi karşı karşıya kaldığı stresli ortamla başa çıkmada bir çözüm yolu olarak görmektedir (Yılmaz, 2013).

İşe yeni başlayan, henüz bir tecrübesi olmayan işgörenlerin, işleriyle ilgili beklentileri, gerçekte karşılaştıklarıyla aynı olmayınca büyük bir hayal kırıklığına uğrarlar (Sarıkaya, 2007).

2.1.6.3. Pines Tükenmişlik Modeli

Pines ve Aronson tükenmişliği “bireyleri duygusal anlamda devamlı olarak tüketen ortamların; birey üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu” olarak tanımlamışlardır (Pines ve Aronson 1988; Akt: Polatçı, 2007).

Pines ve Arson’un ortaya koyduğu üç boyutlu modele göre fiziksel bitkinlik boyutu yorgunluğu, enerji azalmasını ve güçsüzlüğü; duygusal bitkinlik boyutu çaresizliği, umutsuzluğu, adanmış olma duygusunu ve hayal kırıklığını; zihinsel bitkinlik boyutu ise işe yaramamayı, kendini değersiz hissetmeyi, suçluluk duygusunu ve kendine karşı olumsuz tutumları içermektedir (Ok, 1995; Akt: Polatçı, 2007).

Pines Tükenmişlik Modeline göre hiçbir çalışma ortamı tamamen destekleyici ya da tamamen engelleyici olmamaktadır. Çalışma ortamındaki destekleyici ya da engelleyici unsurlar arasındaki dengenin durumuna göre tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı da değişmektedir. Çalışanın çevreyi algılaması onun tükenmişlik durumuna düşüp düşmemesi konusunda önemli rol oynamaktadır. Aynı ortamda çalışan bir kişi çevreyi destekleyici olarak algılarken diğeri engelleyici olarak algılayabilir. Bu nedenle aynı ortamda çalışan bir kişi tükenmişlik durumuna düşerken diğerrinin düşmemesi normal bir durum olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 1996).

2.1.6.4. Leither Modeli

Duygusal tükenmeyi tükenmişliğin merkezine koyan bu modele göre çalışanlarda, çalışma ortamında mevcut olan stres unsurları ve isteklere karşı duyarlılık gösterdiklerinden, duygusal tükenmişliğin geliştiği düşünülmektedir. Çalışanlar yaşamış oldukları sorunlarla çevresindekilere ve yapmış olduğu işe, hizmet verdiği kişilere karşı duyarsızlaşarak mücadele etmeye çalışmaktadır. Duyarsızlaşma da çalışanların çalışma ortamlarındaki ilişkilerinde kişisel yeterliliklerini kaybetmelerine ve kişisel başarıma duygularının azalmasına sebep olmaktadır (Savran, 2007).

Ağır iş yükü ve çalışma ortamındaki kişilerle yaşanan çatışmalar tükenmişliğe sebep olan temel stres kaynakları olarak belirtilmiştir. Bu modele göre çalışanlardaki tükenmişlik durumu çalışma ortamındaki strese neden olan etkenlere karşı duyarsız kalmakla artmaktadır. Bu model çalışanların tükenmişlik durumuna düşmemeleri için duygusal tükenmeyi direkt etkileyen stres kaynakları üzerinde yoğunlaşmayı tavsiye etmektedir. Bu modele göre uygun eğitim ve becerilerin kullanımı kişisel yeterliliği artırırken stresi azaltabilir (Sümer, 2005).

2.1.6.5. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson' a göre (1981) tükenmişlik; İşgörenin yaşamış olduğu umutsuzluk, çaresizlik, yorgunluk durumuyla yapmış olduğu işi, çevresindeki kişileri, hayatının her anını olumsuz bir şekilde etkileyen fiziksel ve zihinsel bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Izgar, 2001).

Maslach; öğretmenler, sosyal hizmet görevlileri, doktorlar, hemşireler, psikologlar polisler, yöneticiler, danışmanlar gibi bir çok çalışan üzerinde

araştırmalar gerçekleştirmiş ve 1986 yılında Maslach ve Jackson Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni (Maslach Burnout Inventory) geliştirmiştir. 22 maddeden oluşan bu ölçek güvenirliği yüksek olduğundan araştırmalarda sürekli kullanılmaktadır. Maslach' e göre tükenmişlik; insanlarla sürekli iletişim içinde olan çalışanlarda ortaya çıkmaktadır.  buyutlu bir sendrom olan tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde kendini göstermektedir. Bu üç boyut birbirinden bağımsız süreçler olmayıp, birbirleriyle ilişkilidir (Sarıkaya, 2007).

2.1.6.5.1. Tükenmişliğin Boyutları

Maslach, tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

2.1.6.5.1.1. Duygusal Tükenme:

Kaçmaz (2005) alışmasında tükenmenin en önemli belirleyicisinin duygusal tükenme olduğunu belirtmiştir. Duygusal tükenmeyi yaşayan kişiler yaptığı işi artık eskisi gibi yapamadığını düşündüklerinden gerginlik ve stres yaşamakta, işe gitmekte zorlanmaktadırlar (Budak ve Sürgevil, 2005; Kaçmaz, 2005). Duyarsızlaşmanın ilk belirtileri arasında insanlarla ilişkilerini en aza indirmek yer alır. Bireyin hem işini yürütmesi hem de iş ortamındaki kişilerle olan ilişkilerinde mesafeli davranması onu daha da zor bir durumun içine iter. Bu nedenle birey çevresindekilere karşı soğuk bir tavır sergiler (Işıkhan, 2004).

Duygusal tükenme yaşayan bir çalışan artık duygusal olarak yorulduğunu, hizmet verdiği kişilere karşı sorumluluklarını tam olarak yerine getiremediğini düşünür ve yaşamış olduğu gerginlikten dolayı işe gitmemeyi arzulamaya başlar. Işe gitmek istemeyen, işten ayrılmayı düşünen, çalışma saatlerinde işinin başında

bulunmayan bir çalışandan hizmet verdiği kişiler verim alamayacağı gibi kendisi de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Çalışanlarda duygusal tükenme psikolojik ve duygusal taleplerin çokluğu nedeniyle ortaya çıkan bitkinlik durumudur. Çalışan depresif duygular yaşar, kendisini güvende hissetemez; ümitsizlik, öfke, mutsuzluk yaşarken çevresine karşı saygısı, sevecenliği ve hoş görüşü azalır (Kayabaşı, 2008).

2.1.6.5.1.2. Duyarsızlaşma:

Maslach ve Jackson (1981) duyarsızlaşmayı; kişinin hizmet verdiklerine karşı, onların kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun şekilde davranması olarak tanımlamıştır. Duyarsızlaşma içindeki birey karşısındakini insan gibi görmeyip ona nesne gibi muamele etmektedir. (Kurçer, 2005).

Özkaya'ya göre (2006) duyarsızlaşma bireyin karşısındaki kişilere karşı yanlış düşünceler geliştirerek onların kendisine kötülük yapacağını düşünmesi, onlardan nefret etmesi, insanlara nesne gibi davranmasıdır.

Budak ve Sürgevil'e göre (2005) ise duyarsızlaşma kişilerin hizmet verdiği kişilere yönelik olumsuz, sert tutumlar içeren işe karşı tepkisizleşmedir. Öğretmenin öğrencilerine, velilere, meslektaşlarına ve diğer okul personeline karşı duyarsızlaşması buna örnek verilebilir.

2.1.6.5.1.3. Kişisel Başarısızlık Hissi:

Izgar'a göre (2001) kişisel başarısızlık kişinin kendisini işinde yetersiz görmesi, başarısız olarak hissetmesidir.

Kişisel başarısızlık hissi bireyde insanlarla iletişim kurmaktan kaçınma, verimlilikte azalma, moralde düşüş, depresyon, çevreden gelen baskılara boyun eğme, bireyin hem kendisine hem de yaptığı işlerdeki başarısına karşı olumsuz bir

tutum sergileme, yaptıklarını olumsuz olarak değerlendirmesiyle ön plana çıkar (Özipek, 2006).



2.1.6.6. Meier Tükenmişlik Modeli

Bandura'nın öz-yeterlilik modeli temel alınarak geliştirilmiştir (Sürgevil, 2006, s. 32). Tükenmişlik, bireyin işle ilgili olumlu pekiştirici beklentisinin çok düşük, ceza beklentilerinin çok yüksek olduğu; var olan pekiştiricileri kontrol edebilme yönündeki beklentilerinin düşük olduğu ve pekiştiricileri kontrol edebilmek için gereken davranışları yapmayla ilgili kişisel yeterlilik beklentilerinin düşük olduğu, tekrarlayan iş yaşantılarının sonucu gelişen bir durumdur (Meier, 1983; Akt: Sürgevil, 2006, s. 33)

Bu model üç boyuttan oluşmaktadır (Sarıkaya, 2007, s. 37):

Düşük ödül veya ceza beklentisinin yüksek olması:

Geçmiş iş deneyimlerinden hareketle yola çıkan işgören düşük ödül veya ceza beklentisine kapılmakta bu durum da onu tükenmişlik durumuna düşürmektedir.

Kontrol edilebilir yaşantı beklentisinin az olması:

Var olan pekiştireçleri kontrol etme açısından düşük beklentisi olan işgören, cezadan kaçınması gereken durumlarda çaresizlik içine girmektedir. Böyle bir beklentisi olan işgörenler, ödül ve ceza sadece dış güçlerin aracılığıyla gerçekleşeceğinden kişisel çaba ve davranışlarının artık önemini yitirdiğini düşünmektedir.

Kişisel yeterlilik duygusunun az olması:

İşgörenin kontrol için gerekli davranışları sergilemede kişisel olarak kendisini yetersiz görmesi onun tükenmişlik durumuna düşmesine neden olacaktır.

2.1.6.7. Perlman ve Hartman Modeli

Bu modelde, tükenmişliğin üç boyutunun, üç büyük stres belirtisini yansıttığı belirtilir. (Perlman ve Hartman, 1982; Akt: Saçlı, 2011) :

1. **Fiziksel Tükenme:** Fizyolojik; yorgunluk gibi fiziksel belirtiler.
2. **Duygusal Tükenme:** Duygusal-Bilişsel; tutum ve duygular.
3. **Duyarsızlaşma ve Düşük İş Verimi:** Davranışsal; semptomatik davranışlar.

Bu modelde dört aşama vardır (Bahar, 2006):

1. Durumun Strese Götürme Derecesi:

Bireyde hangi durumların stres yarattığını gösteren aşamadır. Bireyde stres yaratabilecek iki durum vardır. Bunlardan birincisi bireyin sahip olduğu ancak örgütsel talepleri karşılamada bazen yeterli olamayabilen beceri ve yetenekleridir; İkincisi ise bireyin işidir. Bireyin işi zaman zaman ihtiyaçlarını, beklentilerini ve değerlerini karşılayamayabilir ve onu strese sürükler.

2. Algılanan Stres Düzeyi:

Bireyler çevresindeki olayları ve kişileri birbirinden farklı algılarlar. Durumun strese götürme derecesinden algılanan stres düzeyine geçiş, bireyin kişiliğine, geçmiş yaşantılarına rol ve örgüt değişkenlerine bağlıdır.

3. Strese Verilen Tepki:

Strese verilen tepki bireyin kişisel özellikleri ve örgüt ile ilgili değişkenlerle ilişkilidir. Bireyde, meydana gelen stres durumu karşısında fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerden herhangi biri ortaya çıkabilir.

4. Strese Verilen Tepkinin Sonucu:

Bu son aşamada kronik duygusal stresin yaşanması ile bireyde tükenmişlik durumu ortaya çıkar. Bunun sonucunda bireydeki iş doyumunu veya iş düzeyinde bir değişme meydana gelebilir. Bireyde psikolojik ve fizyolojik problemler meydana gelebilir. Birey işten ayrılabilir veya işten çıkartılabilir. Bu aşamanın sonunda tükenmişlik durumunu ciddi bir şekilde yaşayabilir.

2.1.7. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik

Öğretmenlik mesleğini yapan kişiler gelecek nesilleri yetiştirdiğinden, onları eğittiğinden öteki meslek dallarından daha farklı bir konuma sahiptir. Bu meslek sürekli kendini yenileme, özverili ve hoşgörülü olma, alanında iyi yetişme gibi birtakım özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir; ancak bu meslekte çalışan kişiler zaman zaman stres yaşayabilmekte bu da onların ruh sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlik riski bir meslektir. Bu durum gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin mesleğine, öğrencilerine ve okul ortamındaki diğer kişilere karşı olan ilgisini, sevgisini olumsuz yönde etkileyebilmekte, sorumluluklarını zamanında ve tam bir şekilde yerine getirebilmesine engel olabilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

Dolunay ve Piyal'e göre (2003) öğrencilerin yarattığı disiplin problemleri, öğrencilerin duyarsızlığı, sınıfların aşırı kalabalık oluşu, rol çatışması ve karmaşası, öğretmenlerin toplum tarafından eleştirilmesi, rızası olmadan başka okula tayin edilme gibi stres yaratan nedenler öğretmenlerin tükenmişlik durumuna düşmesine neden olmaktadır. Öğretmenin içine düşmüş olduğu tükenmişlik durumu ise

öğretmenin kişisel sağlığını olumsuz etkilediği gibi eğitim sistemine dolayısıyla öğrencilere yansması da olumsuz olmaktadır.

Bireydeki enerjinin kaybolması ya da ona aşırı şekilde yüklenilmesi durumunda öğretmende ruhsal ve fiziksel sorunlarla kendini gösteren tükenmişlik sonucunda olumsuz etkilenen sadece öğretmen olmamakta öğrenci, veli ve okuldaki diğer personel de bu durumdan etkilenmektedir. Bu da eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelik ve niceliğinde birtakım bozulmalara neden olmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Öğretmenlerin sergilemiş oldukları iş performansının düşmemesi, sağlıklarının bozulmaması, işlerini verimli bir şekilde yürütebilmeleri ve kaliteli bir eğitim-öğretim ortamı yaratabilmeleri için öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun önüne geçilmesi veya en aza indirgenmesi oldukça önemlidir (Cerit, 2008).

Öğretmenlik mesleği görevin niteliği düşünüldüğü zaman hem fiziksel hem de duygusal ve zihinsel olarak bireyi yıpratıcı bir meslektir. Bu denli yıpratıcı bir meslekte çalışan bireyin zaman içinde tükenmişlik durumuna düşmesi ve çeşitli meslek hastalıklarına yakalanması olası bir durumdur. Tükenmişlik durumuna düşen öğretmenin çevresiyle olan ilişkilerinde de bozulmalar meydana gelebilmektedir. Öğretmenin tükenmişlik durumuna düşmesi hem kendi sağlığını olumsuz yönde etkilemekte hem de öğrencilerine olan yansması olumsuz olmaktadır. Tükenmişlik durumu yaşayan öğretmenlerin öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergiledikleri, derse gelirken yeterince hazırlanmadıkları, sınıf içerisindeki performanslarının düştüğü, öğrencilere karşı daha az tahammüllü oldukları, çevresiyle olan ilişkilerinin zayıfladığı, öz güvenlerinde bir düşüş yaşandığı gözlemlenmektedir. Tükenmişlik durumuna düşen öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki verimi önemli ölçüde düşmektedir (Alkan, 2014).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. KKTC’de Yapılan Çalışmalar

Tayfunoğlu (2006) “KKTC İlkokul Öğretmenlerinde İş Doyumu ve Tükenmişlik İlişkisi” adlı çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri ile İş Doyum Ölçeği’nin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 56 ilkokulda çalışan 547 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucu öğretmenlerin iş doyum gerçekleşme düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin azaldığı, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça iş doyum gerçekleşme düzeyinin azaldığı; ilkokul öğretmenlerinin tükenmişliğinin düşük olduğu, iş doyumunun ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Oğul (2008) “KKTC Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında KKTC ortaöğretim kurumlarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyum düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada ortaöğretimdeki tüm beden eğitimi öğretmenleri denek olarak alınmıştır. Veriler Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Minosota İş Doyum Anketi kullanılarak toplanmıştır. Deneklere ait toplam 105 envanter değerlendirmeye alınmış olup toplanan verilere betimsel istatistik teknikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenleri arasında tükenmişlik düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmazken, bayanlarda duygusal tükenmenin erkeklere oranla daha fazla olduğu, erkeklerin ise işe başlarken bayanlara oranla daha fazla tükenmiş olarak işe başladıkları tespit edilmiştir. Öğrtmenlerin iş doyum düzeylerinin mesleklerini sürdürme ve eğitime katkı koyacak şekilde yeterli olduğu, tükenmişlik düzeylerinin

ise mesleklerine zaman ayırma konusunda ve mesleklerine sahip çıkma açısından herhangi bir olumsuzluğa sahip olmadıklarını göstermektedir.

Yetkin (2009) “Akademisyenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği” adlı çalışmada KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek yaş, cinsiyet, medeni durum açısından değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 53 akademisyen ve 279 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmış olup akademisyenlerin işlerinde tükenmişlik yaşamadığı, söz konusu üniversitede çalışan akademisyenlerde duygusal tükenme, işlerinde duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlığın hakim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eşiyok (2012) “Yurtdışında Görevlendirilen (TC MEB) Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: KKTC Örneği” adlı araştırmada yurtdışı görev kapsamında KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı KKTC’de görev yapan 123 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmış olup elde edilen verilerin analizi SPSS 17 programında yapılmıştır. Araştırma sonucunda yurtdışında görevlendirilen öğretmenler “az” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, öğretmenlerin kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma boyutuna göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri ile kıdem, mezun olunan son program, branş ve yurt dışı görev süresi

değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, duyarsızlaşma alt boyutunda ise kadın öğretmenlerde az, erkek öğretmenlerde ise çok az tükenmişlik tespit edilmiştir.

Bozkurt (2014) “İlköğretimde Beden Eğitimi Derslerini Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini KKTC’nin Lefkoşa bölgesinden toplam 42 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinde cinsiyet değişkeninde, duyarsızlaşma ve iş doyum boyutlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Yaş, medeni durum, hizmet yılı ve eğitim faktörlerinin ise tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerini etkilemediği tebit edilmiştir.

Nuri (2014) “Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik, Öz yeterlilik ve Duygu Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında özel eğitimde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik, öz yeterlilik ve duygu durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 70 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve SCL-90 anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutu ve genel olarak tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Eğitim durumlarına göre tükenmişlik düzeylerine bakıldığı zaman ise duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu, kişisel başarı puanları ise orta düzeyde tükenmiş olduklarını ortaya koymuştur.

2.2.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Çelik (2011) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Ayrımcılık ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi”ni araştırdığı çalışmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri alınarak yöneticilerin uyguladığı örgütsel ayrımcılık düzeyleri; cinsiyet, istihdam türü ve siyasi görüş boyutuna göre belirlenmiş ve bunların öğretmenlerin tükenmişliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sultangazi ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 1325 öğretmen, örnekleme ise random olarak seçilen 302 öğretmen oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama yöntemiyle yapılan çalışmada ayrımcılık düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği” ile tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları incelendiğinde ayrımcılığın üç alt boyutuna ve toplam ayrımcılık uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise “Duygusal Tükenme” ve “Duyarsızlaşma” boyutlarında orta, “Kişisel Başarı” boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Örgütsel ayrımcılık uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmaktadır. İstihdam türü, cinsiyet, siyasi görüş ve üç boyutta toplam ayrımcılığın uygulanma seviyesinin artması öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı arttırdığı saptanmıştır.

Toplu’nun (2012) “Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri”ni araştırdığı çalışmasının evrenini İzmir ili Menderes ilçesine bağlı ilköğretim ve okul öncesi eğitim kurumlarından 532 öğretmen ile Gazimir ilçesindeki ilköğretim ve okul öncesi eğitim kurumlarına bağlı 758 öğretmen

oluştururken, araştırmanın örneklemini 567 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel bilgiler içinse araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin okul düzeyi, medeni durum, mesleki kıdem değişkenlerine; kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise branş, yaş ve okul düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet ve sahip olunan çocuk sayısı değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık saptanmamıştır.

Sürücüoğlu (2011) “Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik” adlı çalışmada okul müdürlerindeki tükenmişliği farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezinde ilköğretim ve liselerde görev yapan 186 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen puanlara bakıldığında “duygusal tükenme”, kişisel başarısızlık” ve “toplam tükenmişlik” boyutlarında az tükenmişlik; “duyarsızlaşma” boyutunda çok az tükenmişlik tespit edilmiştir. Yaş, mesleki kıdem, toplam yöneticilik kıdemi, görev değişkenlerine göre anlamlı fark bulunurken cinsiyet, medeni durum, çocuk durumu, öğrenim durumu, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve sağlık durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Dincerol’un (2013) “Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama” adlı çalışmasının örneklemini Samsun ilinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 426 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ile iş tükenmişliklerinin farklılığının saptanması için yapılan çalışmada, veriler Koç, Arslan ve Topaloğlu (2009) tarafından geliştirilen “Gazi Tükenmişlik Ölçeği” ile

toplanmıştır. Öğretmenlerin iş tükenmişlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın tespit edildiği araştırmada öğretmenin görev yaptığı okul değişkenine bakıldığında farklılaşma yüksek çıkmıştır.

Alkan (2014) “Ortaokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri” adlı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve nedenlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ve yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini İstanbul İli Esenler Güngören ve Bahçelievler ilçesi; öğretmen grubunu ise bu bölgedeki ortaokullarda öğretmenlik yapan 264 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin “Duygusal Tükenme” alt boyutunda tükenmişlik duygusuna sahip oldukları, “Duyarsızlaşma” alt boyutuna göre normal tükenmişlik düzeyinde oldukları, “Düşük Kişisel Başarı” alt boyutunda ise tükenmişlik düzeyinin düşük çıktığı görülmüştür. Cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, medeni durum ve eğitim düzeyi açısından bu üç alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ak (2014) “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin demografik değişkenlere ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek bazı unsurlara göre tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve tükenmişliğe neden olan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili anadolu yakasındaki meslek liselerinde görev yapan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin

tükenmişlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, branş, mesleği isteyerek seçip seçmeme, öğretmen olarak çalışmaktan, eğitim sisteminden memnun olup olmama, kendini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken medeni durumlarına, kıdemine, yaşlarına, çocuk sayılarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İş yükü, ödüllendirme, hakkaniyet, aidiyet, kararlara katılabilme, durumlarına göre de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde farklılıklar saptanmıştır.

Koralay (2014) "İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi" adlı araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde MEB'e bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise küme örnekleme yoluyla seçilen 13 ilkokulda görev yapan 312 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri; ölçeğin "duygusal tükenme" ve "kişisel başarı" boyutları ile ölçek genelinde az, "duyarsızlaşma" boyutunda çok az düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye, kıdemlerine, bulundukları okulda çalışma sürelerine ve branşlarına göre genel tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bekar öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi evli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Kişisel başarı boyutunda erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

2.2.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hakanen, Bakker ve Schaufeli 'nin (2006) "Öğretmenlerde Tükenmişlik ve İşe Bağlılık" adlı çalışmasının örneklemini Finlandiya'nın başkenti Helsinki'den rastgele seçilen 2038 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları meslekten yüksek beklentiler, tükenmişlik ve sağlık problemleri ile pozitif yönde ilişkilidir. İşin kaynakları işe bağlılık ve örgüte bağlılık ile pozitif yönde; tükenmişlik ile negatif yönde ilişkilidir. Tükenmişliğin belirtileri örgüte bağlılık ile negatif, sağlık problemleri ile pozitif yönde ilişkilidir. İşe bağlılık ile örgüte bağlılık arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır. İşten talepler sağlık ile pozitif yönde, İşin kaynakları da örgüte bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına varılmıştır (Akt: Telkit, 2009).

Ghorpade, Lackritz, Singh'in (2007) " Tükenmişlik ve Kişilik: Akademiden kanıtlar" konulu araştırmasının amacı tükenmişlik ile kişilik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve "Mini-Marker Envanteri" kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde görev yapan 265 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre duygusal yorgunluk, dışa dönüklük ve duygusal istikrar ile negatif yönde, deneyimlerin açıklığı ile pozitif yönde ilişkilidir. Duyarsızlaşma, uyumluluk ve duygusal istikrar ile negatif yönde ilişkilidir. Kişisel başarı dışa dönüklük, vicdani kanaat, uyumluluk ve duygusal istikrar ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir.

Fives, Hamman ve Olivarez'ın (2007), "Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etki Eden Kişisel ve Çevresel Faktörler" adlı araştırmasında verilerin toplanması amacıyla "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İspanya'daki devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen bulgularda dışa dönük olan öğretmenlerin daha fazla

tükenmişlik duygusu yaşadıkları, ayrıca bu tarz yapıya sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik ve kişilik bozuklukları göstermeye eğilimli olduğu sonucuna varılmıştır. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile yaşadıkları sorunlardan dolayı daha fazla tükenmişlik durumuna düştükleri belirlenmiştir.

Betoret (2008), “İspanyol İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenleri Arasında Öz-yeterlik, Okul Kaynakları, İş Stresörleri ve Tükenmişlik: Bir Yapısal Denklem Yaklaşımı” adlı araştırmasının örneklemini 724 ilköğretim ile ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde dış yardımların stres ve buna bağlı olarak tükenmişliği azalttığı ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca işgörenlerin iş yerinde yaşamaış oldukları stresin tükenmişliği artırdığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin tükenmişliğin boyutlarından biri olan duygusal tükenmeyi yaşadıkları belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel desende oluşturulmuştur. “Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39).

Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinden nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu nitel araştırma deseninde “Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.77). Durum çalışmalarında gözlem, görüşme, döküman analizi gibi teknikler kullanılmaktadır. Veriler betimleme, örnekleme, temaları ve örüntüleri ortaya çıkarma ve karşılaştırmalı analiz gibi yöntemlerle analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme teknikleri olarak gruplara ayrılır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde katılımcılara sorulacak sorular önceden hazırlanır ve hazırlanan bu sorularla veriler toplanır (Karasar, 2006). En sık kullanılan yöntemlerden biri olan görüşme tekniği, araştırılan

konuya katılımcıların bakış açısıyla bakma imkanı sağlamasının yanı sıra katılımcıların sahip olduğu bu bakış açısının ortaya çıkmasını sağlayan sosyal süreçleri görebilme imkanı da sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı öğretmenlerle sınırlanmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu veya zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örneklemede araştıma için elde edilecek verilerin toplanmasında önceden tanınan bireyle iletişim kurulduktan sonra tavsiye yoluyla zincirleme bir şekilde başka bir bireye ulaşma söz konusudur (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011), kartopu veya zincir örnekleme yöntemi, problem cümlesine cevap alabileceğimiz zengin bilgi kaynağı olabilecek durumların veya bireylerin tespit edilmesinde etkili bir yöntemdir.

Araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı 6 farklı okulda görev yapan 4 ile 25 yıl arasında deneyime sahip 12 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Öğretmenlerle yapılacak görüşmelerden önce KKTC Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır (EK 1 ve 2). Okul müdürlerine Bakanlığın izni

gösterilerek öğretmenlerle görüşmek için gerekli planlamalar yapılmış ve bunun sonucunda 14 Ekim - 9 Kasım 2015 tarihleri arasında öğretmenlerin boş olduğu saatlerde nitel araştırma yaklaşımlarında çok sık kullanılan “yüz yüze görüşme tekniği” ile veriler toplanmıştır. Görüşme tekniği insanların çeşitli konulardaki bilgilerini, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını ve bunların olası nedenlerini öğrenmenin en kısa yoludur. Birçok kişi çok zaman almaması, daha rahat olması, verdiği bilgilerin yazılı olarak kayda geçmeyeceğinden bunların sorumluluğunu üstlenmemesi gibi nedenlerle sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih etmektedir. Yüz yüze yapılan görüşmelerle veri topladığımız kişinin jest ve mimiklerine bakarak verdiği cevapların ne kadar gerçekçi olduğunu anlayabilir ve samimi bulmadığımız cevapları ayıklayıp gerçekleri daha rahat ortaya çıkarabiliriz (Karasar, 2006).

Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının tespiti edilmesi amacıyla yapılan görüşmeler yaklaşık 25'er dakika sürmüş olup katılımcı öğretmenlerle sohbet havası içerisinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplamak için yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2006), elde edilen veriler cihazla kaydetme ve not alma olmak üzere iki şekilde kaydedilebilir. Araştırmacının karşısındakini daha dikkatli dinlemesi ve karşısındaki kişiye sorular sorabilmesi açısından kayıt cihazı kullanılması araştırmacıya büyük bir kolaylık sağlar. Araştırmacının kayıt tutma imkanı yoksa söylenenleri not alması gerekir. Böyle bir durumda araştırmacı, aynı anda hem not alma hem dinleme hem de karşısındakine soru sorma, onu yönlendirme mecburiyetinde kalır. Bu durum da görüşme süresinin uzamasına veya notların eksik alınmasına neden olabilir.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağı, kesinlikle isim kullanılmayacağı katılımcılara bildirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çepni'ye göre (2007), bu teknikle araştırmacı derinlemesine soru sorabilir. Hazırlanan sorulara alınan cevaplar açık değilse veya eksikse araştırmacı başka sorular sorma ve anlaşılamayan noktaları anlaşılır hale getirebilme imkanına sahip olabilir.

Çalışma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 3) araştırmamanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve 9 adet açık uçlu görüşme sorusu içermektedir. Soruların katılımcılar tarafından kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş, araştırmamanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturma sürecinde 3 kişiden uzman görüşü alınmıştır.

Alınan görüş sonrasında görüşme formu ilk önce iki öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerle güvenilir veriler elde edilince diğer öğretmenlere uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ses kaydıyla toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayarda yazıya dönüştürülüp tek tek incelenerek benzer temaların belirlenmesini, kodlanmasını ve kategorize edilmesini içeren içerik analiziyle çözümlenmiştir. Stemler'e göre (2001) içerik analizi, farklı kelime sayısına sahip metinlerin bazı kurallar çerçevesinde içerik kategorisine dönüştürülmesine yardımcı olan yinelenebilen ve sistematik bir tekniktir. Yıldırım ve Şimşek' e göre (2006) ise içerik analizinde amaç, "toplanan

verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli tema ve kavramları bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır.” (s. 227).

Araştırmacılar tarafından kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri tek tek okunarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular üzerinde tartışıldı ve gerekli düzenlemeler yapıldı. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak araştırmanın güvenilirlik hesaplaması yapıldı. Yapılan bu hesaplamada ortalama % 91 olarak belirlendi. Miles ve Huberman’a göre (1994) güvenilirlik hesaplamalarının % 70’in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalarda uyuma gösteren kodlar temaları belirlemede esas alınmıştır.

İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmektedir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

1.Verilerin Kodlanması:

Kodlama, içerik analizinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada katılımcılara birer numara verilerek görüşme dökümanları oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler çalışmanın kapsamı dahilinde incelenerek bölümlere ayrılmış ve her bölüm kavramsal olarak ifade ettiği şekliyle adlandırılıp kodlanmıştır. Kavramsal çerçeve ve araştırma soruları dikkate alınarak hazırlanan kod listesine katılımcılardan toplanan veriler incelendikten sonra son şekli verilmiş olup bu liste anahtar görevi

üstlenmiştir. Araştırma soruları dışında kalan veriler ise kodlamaya dahil edilmemiştir.

2. Kodlanan Verilerin Temalarının Belirlenmesi:

Önceden kodlanan veriler bu aşamada belirli bölümler altında toplanarak temaların oluşmasını sağlamıştır.

3. Kodların ve Temaların Düzenlenmesi:

Araştırmanın bu aşamasında katılımcıların görüşleri katılımcıların ifade ettikleri biçimde, açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır. Dipnot kullanılarak görüşme notlarının hangi katılımcıya ait olduğu belirtilmiş ve görüşme notları tırnak içerisinde olacak şekilde katılımcıların ağzından çıktığı şekilde verilmiştir. Parantez içerisinde tırnak içerisindeki görüşme notunun hangi katılımcıya ait olduğu da belirtilmiştir. Aşağıda kodlama sistemi örnekle gösterilmiştir:

“..... (G:1).”

G: Görüşmeci

1: 1 numaralı katılımcı

5. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:

Çalışmanın bu aşamasında araştırmacı tarafından toplanan veriler sonucu elde edilen bulgular yorumlanıp sonuçlar açıklanmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma sürecinin gerektirdiği süreçten geçilerek yorumlanıp sonuçlara varılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırmanın amaçlarına uygun olarak katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve bulgularla yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler tablolastırılarak değerlendirilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Birinci Boyut: Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde olduklarının belirlenmesi

Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde oldukları ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 1’de temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içinde olduklarıyla ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğretmenlerin okula seveerek gelmesi	8	4	12	67	33
Öğretmenlerin kendilerini enerjik hissetmesi	4	8	12	33	67
Okula gelirken endişe duyulması	2	10	12	17	83
Öğretmenlerin çarpıntı hissetmesi	1	11	12	8	92
İlk yıllardaki heyecanın kaybedilmesi	1	11	12	8	92
Yorgun ve isteksiz olunması	1	11	12	8	92

Araştırmanın birinci boyutu öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde olduklarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde oldukları sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 1’de belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.1.1. “Öğretmenlerin okula severek gelmesi” ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular:

Tablo 1’de de görüldüğü gibi birinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindesiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 67’si “Okula severek geliyorum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu konuda “*Mesleğimi severek yaptığım için okula severek geliyorum; çünkü öğrencilere bir şeyler katmak, bilgi vermek ya da onların eğitiminde koyabileceğim bir tuğla benim için çok önemlidir. Bu nedenle okula severek, isteyerek geliyorum (G:2).*” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı “*Mutluyum.; çünkü sevdiğim bir iş yapıyorum (G:3).*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı “*Okula gelirken iyi bir ruh hali içindeyim. Özel hayatımda, günlük yaşamımda bir problem olmadıktan sonra okula severek geliyorum (G:4).*” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur. Başka bir öğretmen “*Gün içerisinde ruh halim çocukların tutumlarına göre değişir. Mutluyum (G:5).*” şeklinde görüşünü ifade ederken, diğer öğretmen “*Ben her zaman için yüksek bir moralle dersimizi vermek, faydalı olmak verdiğimiz karşılığını alabilmek ümidiyle derslerimize geliyoruz ve gayet zinde bir şekilde geliyoruz. Okula gelirken mutluyum (G:7).*” şeklinde görüşünü söylemiştir. Başka bir katılımcı “*Okula mutlu bir şekilde gelirim. Yeni öğrencilerle karşılaşacağım, çocuklara yeni şeyler öğreteceğim için mutluyum. Çocuklara bir*

şeyler öğretmek beni motive eder (G:8)." şeklinde görüşünü ifade ederken bir diğeri de *"Mutluyum. Uzun zamandır aynı okulda görev yapmaktayım. Burası evim gibi oldu. Hatta aramızda pijamayla gelebilecek şekilde burada rahatız şeklinde espri yapıyoruz. Güzel bir ortamımız var. İnsan ilişkileri gayet iyidir. Burda olmaktan mutluluk duyarım. Keyifliyim (G:9)."* diyerek görüşünü ortaya koymuştur. Bu tema kapsamında bir başka öğretmen ise *"Okula her sabah kalkıp gelirken gayet mutlu ve huzurlu, yıllardır severek yaptığım işimi yapma hevesiyle geliyorum. Çünkü işimi seviyorum (G:10)."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.1.2. "Öğretmenlerin kendilerini enerjik hissetmesi" görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 1'de de görüldüğü gibi birinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan *"Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindesiniz? Neden?"* sorusuna katılımcıların % 33'ü *"Kendimi enerjik hissediyorum."* yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu konuda *"Günün başında enerjimin yüksek olduğunu söyleyebilirim (G:3)."* şeklinde görüş belirtirken diğeri bir öğretmen *"Okula enerji dolu ve pozitif gelirim (G:5)."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğretmen *"Okula bir şeyler öğretmenin verdiği pozitif enerjiyle geliyorum (G:7)."* derken, bir diğeri *"Okula enerjik gelirim (G:9)."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.1.3. "Okula gelirken endişe duyulması" görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 1'de de görüldüğü gibi birinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan *"Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindesiniz? Neden?"* sorusuna katılımcıların % 17'si *"Okula gelirken endişeliyim."* yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *"Yıllar geçtikçe okula gelirken daha endişeli bir ruh haliyle okula gelmekteyim. Gün içerisinde sorun yaşamaktan veya karşıma çıkacak olumsuzluklardan dolayı endişe duymaktayım; çünkü eğitimdeki sorunlar devamlı artmaktadır. Her geçen gün yeni problemlerle"*

karşılaşmaktayız, her geçen gün öğrenci davranışları bozulduğundan dolayı yeni sorunlar yaşamaktayım ve bunlara çözüm bulunmadığından dolayı gerek disiplin tüzüğündeki yetersizliklerden gerekse okul idaresinin ve disiplin kurulunun elinin kolunun bağlı kalması nedeniyle, gerekse bazı yöneticilerin bu konuları sorundan saymamaları nedeniyle, Bakanlığın eğitim politikalarının yanlış olması nedeniyle öğrencilerdeki gidişat gün geçtikçe kötüye gitmektedir. Çarpık aile yapıları da bu nedenler arasında sayılabilir. Bu nedenle okula gelirken iyi bir ruh hali içerisinde değilim (G:1).” şeklinde görüş belirtirken, başka bir öğretmen “Gireceğim sınıf çok problemlili bir sınıfsa dersin nasıl geçeceği ya da sınıfta bir problem çıkacak mı diye endişe duyuyorum. Sınıfta disiplin sorunları yaşamak ve buna paralel gergin olmak bende endişe yaratıyor (G:6)”. şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.1.4. “Öğretmenlerin çarpıntı hissetmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 1’de de görüldüğü gibi birinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindesiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 8’i “Çarpıntı hissediyorum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu tema bağlamında “Zaman zaman okula gelirken çarpıntı hissediyorum (G:1).” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.1.1.5. “İlk yıllardaki heyecanın kaybedilmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 1’de de görüldüğü gibi birinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindesiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 8’i “İlk yıllarımdaki heyecanımı kaybettim.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu tema bağlamında “Son yıllarda karşılaştığım manipülasyonlardan dolayı okuluma ilk yıllarımdaki heyecanla gelmiyorum, heyecanımda bir azalma vardır. Çalışma

arkadaşlarımın negatif davranışlarından olumsuz etkileniyorum. Zümremdeki bazı arkadaşlarım maalesef beni yıprattı (G:11). ” şeklinde görüşünü ifade etmiştir

4.1.1.6. “Yorgun ve isteksiz olunması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 1’de de görüldüğü gibi birinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindesiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 8’i “Yorgun ve isteksizim.” yanıtını vermiştir. Bu tema bağlamında bir öğretmen *“Sınıfta öğrencilerin disiplinsiz davranışları yüzünden sınıfa girmek istemiyorum bazı günlerde; çünkü sınıfta çocukları kontrol edemiyorum. İdareden yardım istediğimiz zaman ise idare bu konuda pek etkili değil. Bu nedenle öğrenciler aynı şekilde devam ediyor. Gayet disiplinsiz bir sınıf ortamı olduğu için ve öğretmene saygı olmadığı için sınıfa girmek istemiyorum. Kendimi yorgun hissediyorum (G:12). ”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.2. İkinci Boyut: Öğretmen görüşlerine göre okullardaki fiziksel çalışma koşullarının ve öğretim araç-gereçlerinin ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi

Öğretmenlerin okulun fiziksel çalışma koşulları ve öğretim araç-gereçleriyle ilgili görüşleri Tablo 2’de temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin, okulun fiziksel çalışma koşulları ve öğretim araç gereçleriyle ilgili görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Ders materyallerinin tedarik edilmemesi	3	9	12	25	75
Sınıfların çok kalabalık olması	2	10	12	17	83
Öğretim materyallerinin mevcut olması	6	6	12	50	50
Okul idaresinin temizlik konusunda titiz olması	3	9	12	25	75
Klimaların bozuk olması	3	9	12	25	75

Araştırmanın ikinci boyutu öğretmenlerin çalıştıkları okulun fiziksel çalışma koşulları ve öğretim araç gereçleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine okullarındaki fiziksel çalışma koşulları ve öğretim araç-gereçleriyle ilgili düşünceleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 2’de belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.2.1 “Ders materyallerinin tedarik edilmemesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ikinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okulunuzdaki fiziksel çalışma koşullarını ve öğretim araç-gereçlerini yeterli buluyor musunuz? Bunlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Ders materyalleri tedarik edilmez.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Bilgisayalı muhasebe gibi derslerde bir bilgisayar odası şart olduğu zaman veya meslek lisesindeki bir atölyenin var olması şart olduğundan dolayı onlara odaklanırlar, onlar bozulursa onların tamiriyle ilgilenirler ama bir İngilizce öğretmenin cd çaları var mı onlar için önemli değil. Her zaman bazı zümrelerin ihtiyaçları önemszenmez. Araç- gereç yetersizdir (G:1).”* şeklinde görüşünü ifade ederken başka bir öğretmen *“Bazı araç gereçler eksiktir. Buna örnek vermem gerekirse sınıflarımızda akıllı tahta mevcut değildir. Bunun eksikliğini hissetmekteyim. Bu eksiklikler de giderilirse daha rahat olacağız (G:4).”* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise *“ Her sınıfta akıllı tahta olmaması çok kötü bir şey. Dil derslerinde kullanılacak teypler yeterli sayıda değildir (G:12).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.2.2. “ Sınıfların çok kalabalık olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ikinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okulunuzdaki fiziksel çalışma koşullarını ve öğretim araç-gereçlerini yeterli buluyor musunuz? Bunlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların % 17’si “Sınıflar çok kalabalıktır.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Sınıflar çok kalabalık olduğundan öğrencilere gerekli vakti ayırabildiğimi düşünmüyorum. Öğrencilerimize yeterli ilgiyi gösteremiyoruz (G:2).”* şeklinde görüş belirtirken diğer bir öğretmen *“Sınıflar çok küçük öğrenciler de kalabalık olunca akıllı tahta kullanımı neredeyse sıfıra iniyor. Bu da bizi olumsuz olarak etkiliyor. Akıllı tahta*

öğretmenin gerçekten yardım alabileceği bir materyaldir. Maalesef biz onu doğru dürüst kullanamıyoruz. Aşırı kalabalık sınıflarda problem yaşıyoruz (G:6).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.2.3. “ Öğretim materyallerinin mevcut olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ikinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okulunuzdaki fiziksel çalışma koşullarını ve öğretim araç-gereçlerini yeterli buluyor musunuz? Bunlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların % 50’si “Öğretim materyalleri mevcuttur.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “Sınıfımızda akıllı tahtalar mevcuttur. Bu tahtaları istediğimiz gibi kullanabiliyoruz (G:2).” şeklinde görüş belirtirken, başka bir öğretmen “ Özellikle akıllı tahtaların kullanılması bizim için çok büyük bir artı oldu. Sınıf içi etkinliklerimizi kolaylaştırdı. Öğretim araç gereçlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum (G:3).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğretmen “Okuldaki araç gereçleri yeterli buluyorum. Akıllı tahta kullanıyorum (G:5).” derken, bir diğeri “Okulumun çalışma koşullarını uygun buluyorum. Araç gereçleri de yeterli buluyorum (G:8).” şeklinde görüşünü ortaya koyuyor. Bu temayla ilgili bir diğeri öğretmen “Okulumuza Fatih Projesi kapsamında verilen star boardlarımız var. Printer ve fotokopi sorunu yaşamıyoruz. Araç gereç konusunda her şeyi yeterli buluyorum (G:9).” şeklinde görüşünü ifade ederken başka bir öğretmen de “Son yıllarda okullara yapılan yatırımlardan dolayı fiziksel çalışma koşullarımız ve araç gereçlerimiz iyi sayılır (G:10).” diyerek görüşünü belirtiyor.

4.1.2.4. “Okul idaresinin temizlik konusunda titiz olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ikinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okulunuzdaki fiziksel çalışma koşullarını ve öğretim araç-gereçlerini yeterli

buluyor musunuz? Bunlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Okul idaremiz temizlik konusunda titizdir.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Kıbrıs’ın bazı gerçekleri vardır. Çok ciddi su sıkıntısı çeken bir ülkeyiz. Dönem dönem bu nedenle tuvaletlerde sorunlar yaşanır ancak bunlara ivedi çözümler bulunmaktadır. Temizlik konusunda idari kadro ve müdürümüz titiz ve hassastır (G:3).”* şeklinde; diğer öğretmen *“Öğretmen tuvaletleri temizdir. Sınıflar düzenli olarak temizleniyor (G:5).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise *“Temizlik konusunda da sıkıntı yoktur (G:6).”* diyerek görüş belirtmiştir.

4.1.2.5. “Klimaların bozuk olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ikinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okulunuzdaki fiziksel çalışma koşullarını ve öğretim araç-gereçlerini yeterli buluyor musunuz? Bunlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Klimalar bozuktur” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Klimalarımız vardır; ancak birçoğu bozuk ve çalışmıyor. Aşırı sıcak ve soğuk günlerde oldukça sıkıntı çekiyoruz (G:9).”* şeklinde görüşünü ifade ederken bir başka öğretmen *“Alt yapı gerçekten çok yetersizdir. Klimalar yeterli şekilde çalışmıyor. Bakımları tam yapılmıyor. Ne kışın ne de yazın verimli bir ısıtma ve soğutma sistemi olduğundan söz edilemez. Isıtma ve soğutmanın tam olarak sağlanamaması verimimizin düşmesine neden oluyor (G:11).”* şeklinde görüş ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen ise *“Kesinlikle yeterli bulmuyorum. Klima var; ancak yeterli miktarda çalışmıyor (G:12).”* şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.3. Üçüncü Boyut: Öğretmenlerin haftalık ders programlarının ve varsa ek görevlerinin yoğunluğunun belirlenmesi

Öğretmenlerin haftalık ders programları ve varsa ek görevleriyle ilgili görüşleri Tablo 3'te temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin haftalık ders programları ve ek görevleri ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Ders programının çok yoğun olması	5	7	12	42	58
Tüzüğün dışında görevler verilmeye çalışılması	2	10	12	17	83
Ders programının adil bir şekilde hazırlanmaması	1	11	12	8	92
Ek görevlerin çok fazla bulunması	2	10	12	17	83
Haftalık ders programından memnun olunması	5	7	12	42	58

Araştırmanın üçüncü boyutu öğretmenlerin haftalık ders programları ve varsa ek görevlerinin yoğunluğunun belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine haftalık ders programları ve varsa ek görevleri ile ilgili düşünceleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 3'te belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.3.1. “Ders programının çok yoğun olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 3’te de görüldüğü gibi üçüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Haftalık ders programınız ve varsa ek görevleriniz ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Ders programım çok yoğundur.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Haftalık ders programlarımız çok yoğundur. İşinize tam olarak yoğunlaşmanızı engeller. İşinizi en iyi şekilde yapabilecek boş vakti elde edemezsiniz. Yetiştirdiğiniz kadarıyla ön hazırlık yaparsınız, yetiştirdiğiniz kadarıyla ödev verirsiniz ayrıca aşırı yoruluyorsunuz (G:1).”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğretmen *“Geçmiş yıllara göre bu yıl daha yoğunum. Zümremize verilen görevleri de paylaştığımızdan sorun yaşamıyoruz ama ciddi bir yoğunluk yaşıyoruz (G:8).”* şeklinde görüş belirtirken bir diğeri *“Öğretmen azlığından dolayı verebileceğim ders sayısının en üstündeyim. Bunun yanında sınıf öğretmenliği görevimi yerine getiriyorum. Ayrıca sosyal işlerle ilgili ek görevlerim de vardır. Okulun sosyal sorumluluk projelerinde de görev almaya çalışıyorum. Ders programımın bu kadar yoğun olmayıp öğrencilerle birlikte sosyal aktivitelerde bulunsam daha iyi olacağını düşünürdüm; ancak bu faaliyetler limitlerimi aştığından çok fazla yapamıyorum. Çok yoruluyorum (G:10).”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu tema bağlamında bir başka öğretmen *“Yirmi saat derse giriyorum Bunun dışında ek görev verildiği zaman onları da yapmaktayım. Okulda herhangi bir aktivite düzenleneceğinde görev almaktayım. Bu da beni yoruyor ve ister istemez verimliliğimi düşürüyor (G:11).”* derken diğer bir öğretmen de *“Hep kötü sınıflara giriyorum ve programım çok yoğun. Bu da beni yormakta ve enerjimi düşürmektedir (G:12).”* şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.3.2.“Tüzüğün dışında görevler verilmeye çalışılması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 3’te de görüldüğü gibi üçüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Haftalık ders programınız ve varsa ek görevleriniz ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların % 17’si “Tüzüğün dışında görevler verilmeye çalışılır.” yanıtını vermiştir. Bu tema bağlamında bir öğretmen *“Dersler tüzüğe uygun olarak programa yerleştirilmiştir; ancak zaman zaman baskı, sindirme korkutma yoluna giderek; zaman zaman kandırmaya çalışarak, zaman zaman tatlı dille tüzüğün dışında da görevler verilmeye çalışılmaktadır. Eğer açıkgozseniz ve haklarınızı bilirsiniz bunları size yaptıramazlar. Eğer safsanız tüzükten fazlasını zaman zaman sizden talep ederler (G:1).”* derken, bir diğeri de *“Normalde yirmi saatten fazla ders ve ek görev verilememesine rağmen gönüllülük esasına dayanarak verilen görevlerden kaçmamakta ve bu sorumlulukları yerine getirmeye çalışmaktayım. Tatlı dille bir şeyler yaptırılıyor maalesef. Yirmi saatin üzerine çıkılmaması gerekir ama çıkmaktadır (G:11).”* şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.3.3.“Ders programlarının adil bir şekilde hazırlanmaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 3’te de görüldüğü gibi üçüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Haftalık ders programınız ve varsa ek görevleriniz ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların % 8’i “Ders programları adil şekilde hazırlanmıyor.” yanıtını vermiştir. Bu konuda yalnız bir öğretmen görüş belirtmiştir. Görüşünü belirten öğretmen ise *“Haftalık ders programlarının adil bir şekilde dağıtılmadığını düşünüyorum. Okulda bulunan eski öğretmenler sınıfları bölüşüyor, okula yeni gelen öğretmenlere daha kötü sınıflar bırakılıyor (G:12).”* şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.3.4. “Ek görevlerin çok fazla bulunması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 3’te de görüldüğü gibi üçüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Haftalık ders programınız ve varsa ek görevleriniz ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların % 17’si “Ek görevlerimi çok fazla buluyorum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Özellikle Türkçe öğretmenlerine çok fazla ek görev düşüyor bunları da zümre arkadaşlarımızla bölüşerek yapmaya çalışıyoruz; ancak oldukça yoruluyor ve bıkkınlık hissediyoruz (G:2).”* şeklinde görüş belirtirken bir diğer öğretmen *“Bu yıl disiplin kurulunda görev almaktayım. Yoğun bir çalışma içerisindeyiz. Bu kurulda amacımız sadece öğrencileri suçlamak, onlara ceza vermek değil aynı zamanda onlara yardımcı olmak, sorunlarını dinlemektir. Bunun gibi görevlerimiz oluyor. Bu da okuldaki bütün zamanınızı alabiliyor ve beni oldukça yoruyor (G:9).”* diyerek görüşünü açıklıyor.

4.1.3.5. “Haftalık ders programından memnun olunması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 3’te de görüldüğü gibi üçüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Haftalık ders programınız ve varsa ek görevleriniz ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Haftalık ders programımdan memnunum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Haftalık ders programım beni aşacak şekilde düzenlenmedi. Öğrenci yapısının her geçen gün değişmesinden az sayıda dersimiz olsa bile öğrenciler sınıfta bizi çok fazla yorduklarından sınıftan çıktığımızda ciddi bir yorgunluk yaşıyoruz fakat haftalık ders programıma baktığımda beni aşacak şekilde düzenlenmemiştir (G:2).”* şeklinde görüş belirtirken, diğer öğretmen *“On altı saat aktif dersim ve buna ek olarak sınıf saatim vardır. Yıl içerisinde ekstra milli günleri kutlama kolunda görevliyim ancak bunların bana külfet getirdiğini düşünmüyorum (G:3).”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bir diğer katılımcı *“Otuz yılı*

aşkın bir öğretmenlik hayatım olduğundan aşırı bir yoğunluğum yok. Onun için bu konuda mutluyum (G:6).” derken, diğer öğretmen “Her zaman on sekiz, on dokuz saat ders verdim. Bazen yirmi saatin üzerine de çıktım; ama hiçbir zaman şikayetim olmadı, olamam da zaten. Biz bir eğitimciyiz ve çocuklara yararlı olmak için, görevimizi yapmak için buradayız. Yillardan sonra bu yıl daha az derse giriyorum. Yirmi yılı doldurdum ve B öğretmen oldum. B öğretmende de top on sekiz saat, en düşük de on beş saattir. On beş artı sınıf saatim vardır. Bunu yeterli görüyorum (G:7).” bir diğeri ise “Programım çok yoğun değildir. Kendimi iyi hissettiğim, hasta olmadığım sürece uyabileceğim bir programım var (G:5).” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.4. Dördüncü Boyut: Mesleklerinin öğretmenleri saygınlık, maddiyat ve mesleki gelişim bakımından tatmin etme derecesinin belirlenmesi

Öğretmenlerin mesleklerine duyulan saygı, maddiyat ve mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri Tablo 4, 5 ve 6'da temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

4.1.4.1. Mesleki saygınlık

Tablo 4: Öğretmenlerin mesleklerine duyulan saygı ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Toplum tarafından olumsuz eleştiri almanın öğretmeni rahatsız etmesi	4	8	12	33	67
Öğretmenlik mesleğine duyulan saygınlığın azalması	5	7	12	42	58
Öğretmenlik mesleğinin toplumda saygın bir yere sahip olması	1	11	12	8	92
Saygınlığın kaybedilmesinde öğretmenin de suçunun olması	2	10	12	17	83

Araştırmanın dördüncü boyutu mesleklerinin öğretmenleri saygınlık, maddiyat ve mesleki gelişim bakımından tatmin etme derecesinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine mesleklerinin kendilerini saygınlık bakımından tatmin edip etmediği ve bu konular ile ilgili düşünceleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 4'te belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.4.1.1. “Toplum tarafından olumsuz eleştiri almanın öğretmeni rahatsız etmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 4’te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğinizin saygınlığı sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların % 33’ü “Toplum tarafından olumsuz eleştiri almamız beni rahatsız eder.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “*Mesleğim beni saygınlık bakımından tatmin etmiyor. Artık herkes her konuda çok bildiğini sandığı için, öğretmen olarak attığımız her adımın toplum tarafından olumsuz eleştirildiğini görmekteyim. Bu da beni rahatsız etmektedir (G:1).*” şeklinde görüşünü ifade ederken bir başka öğretmen “*Mesleğim beni saygınlık bakımından malesef tatmin etmiyor. Günümüzde öğretmenlerin saygınlığı velilerin, halkın karşısında bayağı bir düşmüştür. Bir ortamda insanlar öğretmen olduğunuzu bilirse oradan sıvışarak kaçmak istersiniz söyledikleri şeylerden dolayı. Bu nedenle saygınlık malesef öğretmenler için kalmadı diyebiliriz. Bu da beni üzmektedir (G:2).*” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir öğretmen bu soruya “*Bir zamanlar mesleğim beni saygınlık bakımından tatmin ediyordu ancak şimdi değil. Okulun yapısı, öğrenci profilimiz değişti. Çocuklar çok daha terbiyesiz olabiliyor. Çevrede de çok fazla saygın olduğumuz söylenemez. Çünkü herkes işe üç ay tatilin var, öğleden sonra boş, bütün gece rahatsız gibi abuk subuk yorumlar yapıyor. İçine girmeyen bilmez; insanlar konuşuyor. Bu durum da beni olumsuz etkiliyor, canımı sıkıyor (G:6).*” şeklinde cevap verirken, bir başka katılımcı “*Geçmişte mesleğimiz son derece saygındı; ancak son dönemlerde paragöz olarak adlandırılan, öğleye kadar çalışıp sonra hiçbir şey yapmayan bir kitle olarak görülüyoruz toplumda. Toplumun gözünde öğretmenliğin saygınlığını kaybettiğini düşünüyorum. Çok üzücü bir durum (G:9).*” şeklinde görüşünü ortaya koyuyor.

4.1.4.1.2. “Öğretmenlik mesleğine duyulan saygınlığın azalması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 4’te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğinizin saygınlığı sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Mesleğimin saygınlığı azalmıştır.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“Mesleğim saygınlık bakımından yeri geldiğinde beni tatmin ediyor. Mesela toplumun bazı kesimlerinde öğretmenim dediğinde örneğin polis sizi arabadayken durdurduğunda ve sürüş ehliyetinizde öğretmen olduğumuzu gördüğünde ‘Hocam nasılsınız?’ deyip hatır sorması mesleğimin saygınlığını gösterir. Ancak eski zamanlara göre kıyasladığımızda biraz fark var diye düşünürüm. Saygınlık biraz azalmıştır (G:4).”* şeklinde görüş belirtirken diğer öğretmen *“Mesleğim bundan on yıl öncesine kadar çok saygın bir meslekti. Maalesef son yıllarda öğretmenliğin çeşitli nedenlerden dolayı saygınlığı düşmüştür. Bu da benim için çok üzücü bir olaydır (G:10).”*, başka bir öğretmen ise *“Yaptığımız işe yeterince saygı duyulmuyor. Saygı duyulsa bile bu yeterince belirtilmiyor. Saygı gösterilse bile bize yansıtılmıyor (G:11).”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

4.1.4.1.3. “Öğretmenlik mesleğinin toplumda saygın bir yere sahip olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 4’te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğinizin saygınlığı sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 8’i “Mesleğim toplumda saygın bir yere sahiptir.” yanıtını vermiştir. Bu konuda yalnız bir öğretmen görüş belirtmiştir. Görüşünü belirten öğretmen ise *“Mesleğim beni saygınlık bakımından tatmin ediyor.*

Toplumda yeteri kadar saygınlık kazandığımı düşünüyorum (G:5)." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.4.1.4. " Saygınlığın kaybedilmesinde öğretmenin de suçunun olması" görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 4'te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan "Mesleğinizin saygınlığı sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?" sorusuna katılımcıların % 17'si "Saygınlığın kaybedilmesinde öğretmenin de suçu vardır." yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu konuda "Öğretmenlik kutsal bir meslek olmasına rağmen malesef bu kutsallığın altı boşaltılmıştır. Bunda aslında hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin hataları vardır (G:11)." şeklinde görüş belirtirken diğeri "Öğretmenlerin de biraz suçu vardır. Yeterince saygın olamamızın sebeplerinden birazı da öğretmenlere düşer (G:6)." diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.4.2. Maddiyat

Tablo 5: Öğretmenlerin maddi kazançları ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Maddi bakımdan mesleğin tatmin etmesi	8	4	12	67	33
Yeni öğretmenlerin maaşının çok az olması	5	7	12	42	58
Maddi açıdan çok fazla tatmin olunamaması	3	9	12	25	75

Araştırmanın dördüncü boyutu mesleklerinin öğretmenleri saygınlık, maddiyat ve mesleki gelişim bakımından tatmin etme derecesinin belirlenmesi

kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine mesleklerinin kendilerini maddi bakımından tatmin edip etmediği ve bu konular ile ilgili düşünceleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 5'te belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.4.2.1. “Maddi bakımdan mesleğin tatmin etmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 5'te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğiniz maddi bakımından sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 67'si “Maddi bakımdan mesleğim beni tatmin ediyor.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “*Maddi bakımdan mesleğim beni tatmin ediyor (G:1).*” derken başka bir öğretmen “*Maddi olarak iyi olduğunu düşünüyorum. Birçok mesleğe göre iyi kazandığımı düşünüyorum. Bence tatmin ediyor (G:9)*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu konuda başka öğretmen “*Çok kalabalık bir ailem olmadığı için maddi bakımdan beni mesleğim tatmin ediyor (G:6)*” şeklinde görüşünü ifade ederken diğer öğretmen de “*Maddi olarak tatmin oluyoruz. 2011 öncesi kadrolanan bir öğretmen olarak beni maaşım tatmin ediyor (G:10).*” diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.4.2.2. “Yeni öğretmenlerin maaşının çok az olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 5'te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğiniz maddi bakımından sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 42'si “Yeni öğretmenlerin maaşı çok az.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu konuda “*2011 yılından sonra göreve başlayan öğretmenleri düşündüğümüzde malesef maaşları çok*

az (G:2).” derken, bir diğeri “İlk yılları olan bir öğretmen için yeterli olduğunu düşünmüyorum (G:3).” bir başka öğretmen ise “Yeni işe giren öğretmenlerle kıyasladığımızda şükretmek gerekir (G:5).” şeklinde görüşünü belirtti. 2011 yılından sonra işe giren bir öğretmen ise bu konuda “Maddi olarak tatmin olmuyorum; çünkü 2011’den sonra mesleğe başladım ve çok düşük bir ücrete çalışıyorum ayrıca çok fazla yol kat ediyorum. Çok fazla benzin parası ödüyorum. Hazırlık ödeneğim yok. Bu yüzden tatmin olmuyorum. Bu da eğitimdeki motivasyonumu olumsuz etkiliyor (G:12).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.4.2.3. “Maddi açıdan çok fazla tatmin olunamaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 5’te de görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğiniz maddi bakından sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Maddi açıdan çok fazla tatmin olmuyorum.” yanıtını vermiştir. Bu tema bağlamında öğretmenlerden biri “Bekarken maddi açıdan tatmin oluyordum; ancak hayatım değiştikçe zorlanmaya başladık. Hayat pahalılığının artmasıyla maddi açıdan pek fazla tatmin olmuyorum (G:4).” derken, diğer öğretmen “Aldığım maaş daha önce tatminkardı. Son beş, altı senedir artış olmaması, dövizin yükselmesi maaşımızı geriletti. Bu da beni tatmin etmiyor (G:7).” bir başka öğretmen ise “Hayat pahalılığına orantılı olarak maaşımız artarsa daha iyi olacağını düşünüyoruz. Bazı ödeneklerimizi tam olarak alamıyoruz. Bunlar düzene girerse ve maaşımız artarsa tatmin olacağım. Şu anki haliyle tatmin olmuyorum (G:8).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.4.4. Mesleki Gelişim

Tablo 6: Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğrencilerin, öğretmeni zorlamamasından öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi	6	6	12	50	50
Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye çalışması	2	10	12	17	83
Hizmet içi eğitimin kaliteli bulunmaması	4	8	12	33	67

Araştırmanın dördüncü boyutu mesleklerinin öğretmenleri saygınlık, maddiyat ve mesleki gelişim bakımından tatmin etme derecesinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine mesleklerinin kendilerini mesleki gelişim bakımından tatmin edip etmediği ve bu konular ile ilgili düşünceleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 6’da belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.4.4.1. “Öğrencilerin, öğretmeni zorlamamasından öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 6’da da görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğiniz mesleki gelişim bakımından sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 50’si “Öğrenciler beni zorlamadığı için kendimi geliştirme ihtiyacı hissetmiyorum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “Mesleğim beni mesleki gelişim bakımından tatmin etmiyor; çünkü öğrenci

başarısı diye bir şey söz konusu olmadığından dolayı kendinizi geliştirme ihtiyacı duymazsınız. Öğrenci size sizi zorlayacak hiçbir soru sormaz (G:1).” şeklinde görüş belirtirken bir diğer öğretmen “Mesleki gelişim yine öğrencilerle paralel olduğundan dolayı onlar verdiğiniz almadıklarından dolayı malesef biz de yerimizde sayıyoruz. Önümüzde kaliteli bir öğrenci kitlesi yok bu nedenle derslerinizi onlara göre yürütmek zorundasınız. Onların algılayabilecekleri şekilde... Bundan dolayı da mesleki açıdan gelişebildiğimi söyleyemeyeceğim (G:2).” diyerek, başka bir öğretmen “Sınıf ortamını düşündüğüm zaman sınıfları beni kendimi geliştirmeme imkan vermiyor. Okulun öğrencileri okula kaçış için geliyorlar. Çocuklar ailelerinin baskılarından kaçmak ya da bir çalışma ortamına girmemek için okula geliyorlar (G:5).” şeklinde, bir başka öğretmen ise “Öğrencilerim ise soru sormadığından araştırmaya pek fazla yönelenemiyorum. Eskiden öğrenciler daha çok soru sorardı ve biz de birlikte öğrenme amacımız olurdu; ancak şu an çocuğa bir soru verirsiniz ancak cevabını alamazsınız (G:8).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.4.4.2. “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye çalışması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 6’da da görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğiniz mesleki gelişim bakımından sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların % 17’si “Kendimi geliştirmeye çalışıyorum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “*Şu an karşımadaki öğrenci verdiğinizle yetinen ve sizi çok zorlamayan öğrencilerdir. Ama bu koşullarda bile ben kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Akıllı tahtayı kullanmak için çok fazla performans sarf ediyorum (G:3).*” derken, başka bir öğretmen “*Kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Fatih Projesi kapsamında sürekli bir şeyler hazırlamak zorundayım.*

Videolar bulmak ve çocuklara bunları aktarmak zorundayım. Bu da mesleki anlamda kendimi geliştirmeme neden oluyor (G:9).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.4.4.3. “Hizmet içi eğitimin kaliteli bulunmaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 6’da da görüldüğü gibi dördüncü boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğiniz mesleki gelişim bakımından sizi tatmin ediyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların % 33’ü “Hizmet içi eğitimi kaliteli bulmuyorum.” yanıtını vermiştir. Katılımcılardan biri “*Bizim gelişimimize katkı koyacak seminerler düzenlenirse daha iyi olacağını düşünüyorum. Katıldığımız hizmet içi kurslarda uygulamaya koyabileceğimiz herhangi bir şey kazanmıyoruz. Branşlara yönelik verimli seminerler düzenlense daha iyi olur (G:8).*” şeklinde görüşünü belirtirken diğer katılımcı “*Seminerlere katılıyorum; fakat çok verimsiz olduğunu ve boşa vakit geçirdiğimi düşündüğüm için katılımımı azalttım (G:9).*” şeklinde, başka bir katılımcı ise “*Hizmet içi eğitim programlarının çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu kursları veren değerli öğretim görevlilerimiz bizleri birer öğretmen gibi değil de sanki pedagojik formasyon alan birer öğrenci gibi görmekte ve bildiğimiz şeylerden farklı bir şey anlatmamaktadırlar (G:12).*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.5. Beşinci boyut: Öğretmenlerin, öğrenciler, okul yöneticisi ve eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi

Öğretmenlerin, öğrencileri, okul yöneticileri ve eğitim sistemi ile ilgili görüşleri Tablo 7, 8 ve 9’da temalar ve yüzdelerle verilmiştir.

4.1.5.1. Öğrenciler

Tablo 7: Öğretmenlerin, öğrencileri ile ilgili görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğrencilerin bilinçsiz ve amaçsız olmaları	7	5	12	58	42
Disiplin sorunlarının yaşanması	5	7	12	42	58
Öğrencilerin ilgisiz olmaları	2	10	12	17	83

Araştırmanın beşinci boyutu öğretmenlerin, öğrencileri, okul yöneticisi ve eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine öğrencileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 7’de belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.5.1.1. “Öğrencilerin bilinçsiz ve amaçsız olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 7’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Öğrencileriniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 58’i “Öğrenciler bilinçsiz ve amaçsızdır.” yanıtını vermiştir. Katılımcılardan biri “Öğrencileri bilinçsiz bulmaktayım. Okula neden geldiklerinin bilincinde değildirler.

Bu bilinçsizlikten dolayı hedefleri yoktur. Başarı göstermek için çaba sarf etmezler. amaçsızdırlar. Bu da benim motivasyonumu olumsuz yönde etkilemektedir, öğrenci başarısı bakımından hiç tatmin olmuyorum (G:1).” derken, diğer katılımcı “Okula neden geldiklerinin bilincinde değildirler. Okulu zaman harcamak için kullandıkları bir yer gibi düşünüyorlar. Aldığım geri dönüşten çok memnun değilim. (G:3).” şeklinde, başka bir katılımcı ise “Bazı öğrenciler okula bir şeyler öğrenmek amacıyla gelirken bazıları bu bilinçte değildirler. Okula neden geldiklerinin bilincinde olmayan çok fazla öğrencimiz vardır. Bu da beni tabii ki olumsuz etkiliyor. Onlara daha çok şey katmak istiyorsunuz; ancak bunu yapamıyorsunuz (G:4).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine bu konuda katılımcılardan biri “Öğrencileri amaçsız görüyorum. Derse katılımları çok azdır. Altıncı sınıf öğrencileri biraz derse katılıyor o da bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar. Öğrenci başarısı bakımından tatmin olmuyorum çünkü geri dönüş alamıyorum (G:5).” diyerek, diğer öğretmen “Maalesef geçmişte ya da aile yapısı bozuk olan çocukların durumu da parlak değildir. Onun için öğrenci dendiğinde özel eğitime muhtaç çocuklar da aklınıza gelir. Yıllar geçtikçe öğrencilerin amaçlarının yok olduğunu gözlemlemekteyim. Eskiden çocuklar orta okul yıllarında ne okuyacaklarını daha fazla düşünürlerdi, lise üstü eğitime daha fazla hazırlanırlardı. Şimdi ise böyle bir amaç göremiyorum. Özellikle bizim gibi orta okullarda çok az öğrencinin yolu çizilmiştir. Geriye kalanların doğru dürüst bir amaçları yoktur. Öğrenci başarısı çok özlediğimiz bir şey. Maalesef beni tatmin etmiyor; çocuk orta üçte size gelmişse orta bir ve ikide bir şeyleri almış da gelmiş diye düşünürsünüz. Ya da ilk okuldan orta birinci sınıfa geçmişse o varsaydığınız bilgiler maalesef yoktur. Her şeye baştan başlamanız gerekir ancak o da mümkün değildir. Bu sefer de dağarcığı boş olan çocuklara yeni yeni şeyler öğretmeye çalışırsınız ve duvar çöker, öğrenme zorlaşır ve öğrenci başarısı

konusunda sıkıntı doğar (G:6).” şeklinde, bir başka öğretmen ise “Öğrenci profili günümüzde çok gerilemiştir. Bu mesleğe başladığım zaman kendi öğrencilik yıllarımı hatırlayıp öğrenci, öğretmen veli üçgeni içerisindeki o güzellikleri ümit ederek girdim ve bir heyecan duydum. Hatta mezun olduğum okula öğretmen olarak da başladım ve bunu görünce hayal kırıklığına uğradım (G:7).” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

4.1.5.1.2. “Disiplin sorunlarının yaşanması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 7’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Öğrencileriniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Disiplin sorunları yaşamaktayız.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “*Disiplin sorunları her geçen yıl artmaktadır. Burada direkt öğrencileri suçlamak doğru değildir bence. Yetiştikleri ortamdan veya arkadaş çevresinden kaynaklanabilir bu. Genel olarak öğrencilerimizin çoğu disiplin sorunu yaratmaktadır. Teneffüslerde, koridorlarda, sınıflarda çok fazla disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu da bizim zaman zaman gerilmemize neden olmaktadır (G:8).*” derken, diğer öğretmen “*Günümüzdeki şartlardan dolayı velilerin ya çok ilgili olmasından ya da hiç ilgilenmemesinden öğrenciler disiplin sorunları yaratıyor. Bu da bizi yoruyor (G:10).*” bir başka öğretmen ise “*Öğrenciler, öğretmenlere karşı çok saygısız ve disiplinsizdirler. Derslerine karşı ilgisiz olduklarını düşünüyorum. Okula sırf evde kalmamak için geldiklerini düşünüyorum. Sınıfta ayağa kalkıp arkadaşına vurabiliyor, küfür edebiliyor; öğretmene karşı kaba sözler söylüyor (G:12).*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.5.1.3. “Öğrencilerin ilgisiz olmaları” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 7’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Öğrencileriniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusuna katılımcıların %

17'si "Öğrenciler ilgisizdir." yanıtını vermiştir. Bir katılımcı "*Öğrencilerin, malesef üzümlere söylüyorum, gün geçtikçe istekleri buna bağlı olarak başarı düzeyleri daha da zayıf olarak karşımıza çıkıyor. Verdiğimiz emeğin karşılığını malesef öğrencilerden geri dönüt olarak alamıyoruz. Öğrenci başarısının giderek de düşeceğine inanıyorum (G:2).*" şeklinde görüşünü ifade ederken, bir başka katılımcı "*Birbiriyle yarışan ve kendisine hedef seçtiği yolda emin adımlarla yürüyen bir öğrenci profiline malesef artık rastlamıyoruz. Öğrencilerim hedeflediğim seviyeye gelemiyorlar (G:11).*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.5.2. Okul Yöneticileri

Tablo 8: Öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğretmenlerin sorunlarının dikkate alınmaması	3	9	12	25	75
Okul yöneticisinin adil olması	5	7	12	42	58
Okul yöneticisinin adil olmadığı düşünülmesi	4	8	12	33	67
Okul yöneticisinin öğretmenlerle iletişim kurulabiliyor olması	3	9	12	25	75

Araştırmanın beşinci boyutu öğretmenlerin, öğrencileri, okul yöneticisi ve eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine okul yöneticileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 8'de belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.5.2.1. “ Öğretmenlerin sorunlarının dikkate alınmaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 8’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okul yöneticiniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklay mısınız?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Öğretmenlerin sorunlarını dikkate almıyor.” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı *“Okul yöneticileri ilgisizdirler. Onları okuldaki sorunlara karşı, öğretmenlerin gerçekten mesleklerini yapmalarına engel olan şeylere karşı çok ilgisiz buluyorum. Okulun reklamını yapma derdindedirler. Kendilerine bir kardeş okul bulup ona iki üç kez ziyaretlerde bulunup bunları okul dergisi, okul gazetesi gibi şeylerde yayınlayıp gösteriş yapmak, iş yapmış gibi görünme gâilesindedirler (G:1).”* şeklinde görüş belirtirken, diğer bir katılımcı *“Okul yöneticimiz öğretmenin sorunlarını çok fazla dinlemiyor, açıkcası işine geldiği gibi davranıyor (G:2).”* şeklinde görüş ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise bu konuda *“ Bir sıkıntı yaşandığında elini taşın altına koyma konusunda ciddi sıkıntıları var. Bu sıkıntılar da öğretmenler arasında kaosa yol açıyor. Adam kayırmalar söz konusu. Bu sıkıntılarımızı dile getirebileceğimiz bir merci yok; çünkü hiçbir şeye karışmak istemiyor (G:9).”* diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.5.2.2. “ Okul yöneticisinin adil olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 8’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okul yöneticiniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklay mısınız?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Okul yöneticimiz adildir.” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu konuda *“Adil, tüzüklere uygun, bütün öğretmenlere eşit davranmaya çalışıyor (G:3).”* derken, diğer bir katılımcı *“Müdürümüz herkese eşit davranıyor. Adil olduğunu düşünüyorum (G:4).”* şeklinde, başka bir katılımcı ise *“Adildir ve tüzüklere uygun şekilde hareket*

ediyor (G:5).” diyerek görüşünü belirtti. Yine bu konuda bir katılımcı “Okul yöneticimle herhangi bir sıkıntı yaşamıyorum. Herkes üstüne düşen görevi yaptığı sürece kimsenin bir sıkıntı yaşayabileceğini düşünmüyorum. Genellikle adildir (G:10).” şeklinde görüşünü ifade etti.

4.1.5.2.3. “Okul yöneticisinin adil olmadığının düşünülmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 8’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okul yöneticiniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklay mısınız?” sorusuna katılımcıların % 33’ü “Okul yöneticimin adil olduğunu düşünmüyorum.” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu konuda “Okul yöneticimin her zaman adil olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlerle bazı kişisel yakınlıklar kurulabiliyor (G:6)” derken, diğer katılımcı “Adam kayırmalar söz konusu. Bu sıkıntılarımızı dile getirebileceğimiz bir merci yok (G:9).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine bu konuda katılımcıların biri “Çevresindeki bazı şahısları kırmamak adına gerektiği gibi hareket edemediğinden ister istemez adalet duygusunda bazı yitimlere yol açmaktadır (G:11).” şeklinde, bir başka katılımcı ise “Okul yöneticimizin adaletsiz olduğuna inanıyorum. Ders programlarını dağıtırken uzun yıllardır bu okulda çalışan öğretmenlere istedikleri sınıfları verdiğini, sonradan okula gelen öğretmenlere ise geriye kalan ve disiplinsiz öğrencilerin olduğu sınıfları verdiğini düşünüyorum (G:12).” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

4.1.5.2.4. “Okul yöneticisinin öğretmenlerle iletişim kurabiliyor olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 8’de de görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okul yöneticiniz ile ilgili düşüncelerinizi açıklay mısınız?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Öğretmenlerle iletişim kurabiliyor.” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu

konuda “Bir sıkıntımız olduğu zaman bizi dinliyor (G:5).” diyerek, bir başka katılımcı “Öğretmenlerde olduğu gibi idarenin de eksikleri vardır, olacak da ama bunu asgariye indirmeye, görüş alarak en güzelini yapmaya çalışıyorlar. Bu bizim için bir şanstır diye düşünüyorum (G:7).” diyerek, diğer bir katılımcı ise “Bir sorunla karşılaştığımda ve bunu gidip söylediğimde cevap alabiliyorum (G:8).” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

4.1.5.3. Eğitim Sistemi

Tablo 9: Öğretmenlerin eğitim sistemi ile ilgili görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Eğitimde belirli bir sistemin olmaması	5	7	12	42	58
Eğitim sisteminin hükümetten hükümete değişkenlik göstermesinin uygun olmaması	5	7	12	42	58
Ek bütünleme uygulamasının yanlış olması	3	9	12	25	75

Araştırmanın beşinci boyutu öğretmenlerin, öğrencileri, okul yöneticisi ve eğitim sistemi ilgili görüşlerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine eğitim sistemi ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 9’da belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.5.3.1. “Eğitimde belirli bir sistemin olmaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 9’da da görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Eğitim sistemi ile ilgili düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların %

42'si "Eğitimde belirli bir sistem yok." yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu konuda "Eğitim sistemimiz bir karmaşa halindedir. Onda da bir belirsizlik var. Hedeflerin geç belirlenmesi, yanlış belirlenmesi söz konusudur. Okulların ne zaman açılacağı hiç belli değilmiş gibi hazırlıksızdırlar. Bir karmaşa söz konusudur. Sürekli bir belirsizliğin olması beni yormakta, işimi vaktinde yapmaya çalıştığımda çevremdekiler tarafından böyle bir sistemin içinde çok acaleci olduğum söylenmekte, eleştirilmekte ve bir müddet sonra yapmam gerekenleri yapmaktan vazgeçmeme neden olmaktadır (G:1)." derken, diğer katılımcı "Okulların kalabalık olmasıyla ilgili herhangi bir adım atılmıyor. Sınıf sayıları çok kalabalıktır ve bununla ilgili bir şey yapılmıyor. Bu durum bazı derslerin sağlıklı bir şekilde işlenmesini, atölye çalışmalarının yapılmasını zorlaştırmaktadır (G:4)." şeklinde görüşünü ifade ediyor. Yine bu konuda bir katılımcı "Eğitim sistemimiz çok sık değiştiriliyor. Aslında en az dokunulması gereken bir sistemdir. Kitaplarımız her sene değişiyor. Yenilik tabii ki yapılmalıdır ama bizde sık sık farklı bir sisteme geçiş yapılıyor. Sistemde bir durağanlık olmalıdır. Tabii ki kendimizi geliştirmeliyiz, buna açık olmalıyız ancak belirli bir sistem olmalı ve bu sistem sık sık değişmemelidir (G:5)." şeklinde, diğer katılımcı "Eğitimde sistem değil systemsizlik söz konusudur. Bu sistemden dolayı da öğretmenlerin saygınlığı ayaklar altına alınmış durumdadır. Malesef sistem denen bir şey yok (G:2)." şeklinde görüş belirtti. Yine bu konuda bir başka katılımcı "Eğitim bizde çok gerilemiştir. Eğitimde sistem diye bir şey yoktur. İlk okulu altı yıldan beş yıla indirdikleri zaman o altı yıllık ilk okul eğitimini beş yıla sığdıramadılar ve o açığı kapatamadılar. Böyle olunca sıkıştırılmış, hızlandırılmış bir uygulamaya geçtiler. Çocuklar eksik bilgilerle orta okula geliyor. Oradan liseye geçiyor ve kopukluklar devam ediyor. Sistemin olmamasının nedenini ilk okuldaki

eğitimin altı yıldan beş yıla indirilmesidir. Giriş sınavlarıyla da çocuklar yarış atına döndürüldü (G:7).” şeklinde görüşünü ifade etti.

4.1.5.3.2. “Eğitim sisteminin hükümetten hükümete değişkenlik göstermesinin uygun olmaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 9’da da görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Eğitim sistemi ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Eğitim sistemi hükümetten hükümete değişmemelidir.” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu konuda “Ciddi anlamda radikal değişiklikler yapmak gerekmektedir. İlk okuldan başlanarak tüzüklere sadık kalınması gerektiğini düşünüyorum. Yıl sonunda tüzüklere aykırı davranışlarda bulunulması eğitimde güvenilirliği ve tutarlılığı sarsar. Her iktidar değişikliğinde, her bakan değişikliğinde yönetim anlayışının değişmesi fikrini çok sevmiyorum. Bence eğitim partilere göre olmamalıdır (G:3).” diyerek görüşünü ifade ederken, diğer katılımcı “Hükümetler değiştikçe bir şeyler de sürekli değişiyor. Biri bir tüzüğü değiştirir, diğeri bir genelge yayınlar bu da bir dengesizliğin oluşmasına neden olur (G:4).” şeklinde, başka bir katılımcı ise “Başa her yeni gelen farklı bir uygulama yaptığından bir karmaşa ve tutarsızlık ortaya çıkar (G:8).” şeklinde görüş belirtti. Yine aynı konu ile ilgili katılımcılardan biri “Eğitime politika karışıyor. Eğitim bakanlığındaki personelin siyasilerden olmaması gerektiğine inanıyorum. Çünkü her gelen bir şey değiştirir. Her kitap yeni gelen hükümet tarafından değiştiriliyor. Bir kitaba adapte olmaya çalışırken başka bir kitap geliyor. Gelen kitap bir öncekinden iyi olsa sorun olmaz ama daha kötü olduğu için bu da bizi bir adım geriye atıyor (G:9).” diyerek, diğer katılımcı ise “Maalesef ülkemizde eğitim sistemi devlet politikası olmanın dışında siyasi partilerin politikası haline geldi. Her yeni gelen hükümet kendi eğitim sistemini getiriyor bu da eğitimde

büyük bir kaosa neden oluyor. Ben, eğitim sisteminin devlet politikası olarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Maalesef her gelen politikacı eğitim sistemimize bir çomak sokarak sistemi her geçen gün daha kötüye götürüyor (G:10).” diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.5.3.3. “Ek bütünleme uygulamasının yanlış olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 9’da da görüldüğü gibi beşinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Eğitim sistemi ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Ek bütünleme uygulaması yanlıştır.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen *“İyi olan öğrenci de geçiyor, kötü olan öğrenci de sınıfı geçiyor. Sınıf geçme sistemi her sene biraz daha hafıflıyor, kolaylaşıyor. Bence tümünden sınavları kaldırsak daha iyi olacak. Sınava giren de bir girmeyen de bir. Günün sonunda herkes bir üst sınıfa geçebiliyor bakanlığın katkılarıyla. Eğitim sisteminin özellikle sınıf geçme sistemiyle ilgili revizyona ihtiyacı vardır (G:6).”* diyerek görüş belirtirken, başka bir öğretmen *“Sınıfta kalan öğrenciler bir kararla bir üst sınıfa geçer. Bu da tutarsızlık yaratır (G:8).”* diyerek görüş belirtmiştir. Bu konuda bir başka öğretmen ise *“Ek bütünlemelerle öğrenciler bir üst sınıfa geçebiliyor. Bu nedenle öğretmene karşı hiç bir saygı kalmadı. Çocuklar bir üst sınıfa geçebileceklerini düşündüklerinden bir amaçları kalmamıştır (G:12).”* şeklinde görüşünü belirtti.

4.1.6. Altıncı Boyut: Öğretmenlerin, mesleki açıdan sahip oldukları enerjinin belirlenmesi

Öğretmenlerin mesleki açıdan sahip oldukları enerjileriyle ilgili öğretmen görüşleri Tablo 10’da temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin mesleki açıdan sahip oldukları enerjiyle ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğretmenin enerjisinin yıllar geçtikçe düşmesi	7	5	12	58	42
Enerjide zaman zaman dalgalanmalar olması	2	10	12	17	83
Maddi kazancın düşük olması nedeniyle enerjinin düşük olması	1	11	12	8	92

Araştırmanın altıncı boyutu öğretmenlerin, mesleki açıdan sahip oldukları enerjinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine sahip oldukları enerjiyle ilgili düşünceleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 10’da belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.6.1. “Öğretmenin enerjisinin yıllar geçtikçe düşmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 10’da da görüldüğü gibi altıncı boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleki açıdan sahip olduğunuz enerji 1’den 5’e kadar derecelendirecek olsaydınız (1 en düşük, 5 en yüksek olacak şekilde) kendinize 5 üzerinden kaç verirdiniz?

Neden?" sorusuna katılımcıların % 58'i "Enerjim yıllar geçtikçe düşmektedir." yanıtını vermiştir. Bir öğretmen "İki verirdim; ama beş üzerinden beşle başlayıp ikiye kadar düştüm. Eminim ki ileride bu rakam daha da düşecek. Bunun nedenini toplumun mesleğime saygı duymamasına, öğrencilerin hazırcı, kolaycı ve saygısızca yetiştirilerek okula gelmelerine, mesleğimle ilgili hiçbir şeyin adil olmamasına ki bunu açıklayacak olursam onu bir yıldır tanıyan öğretmeni tarafından değerlendirdikten sonra bakanlığın yaptığı bir, bir buçuk saatlik ek bütünlemeyle yeniden değerlendirilmesi, öğretmenin, öğrenciyi değerlendirecek kapasitesi yokmuşçasına hiçe sayılması, öğrencinin de amirlerimizin de, velilerin de verdiğimiz emekleri değil tatilimizi ve aldığımız maaşı görmelerine bağlıyorum (G:1)." şeklinde görüş belirtirken, diğer öğretmen "İlk yıllarımı düşündüğüm zaman beş diyebilirdim ama şu an malesef üç verirdim. Öğrencilere verdiğiniz emeğin karşılığını alamamama, öğretmenlerin saygınlığının toplumda azalmasına ve öğrencilerin disiplinsizliğiyle isteksizliğine bağlıyorum (G:2)." şeklinde, başka bir öğretmen ise "Özellikle son yıllarda kendime üç veririm. Bunun nedenini zümre içerisinde yaratılmaya çalışılan kaos ortamına ve negatif enerjiye bundan dolayı da sinerjinin düşmesine bağlıyorum (G:11)." şeklinde görüş belirtmiştir. Yine bu konuda bir öğretmen "Herhalde üç verirdim. Enerjim öğrenci profili bozuldukça azalmaktadır. Kaç senelik öğretmen istersan ol eğer elinde iyi bir grup varsa sende de şevk olur eğer öğretmenliği bilinçli bir şekilde seçmişsen ve yaptığın işten mutluysan öğrencilerin seni kamçılar; ancak hamur bozuksa o zaman ters etki yapar. Bıkkınlık yapar (G:6)." şeklinde, diğer öğretmen "Disiplin problemi çıkartan öğrencilerin olduğu sınıflar ise beni yoruyor ve enerjimi düşürüyor (G:8)." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yine bu konuda başka bir öğretmen "Eğitim sisteminin bozukluğu, öğrencilerin yapısı beni tatmin etmediği için enerjim beşte beş olması gerekirken

daha düşük düzeyde seyrediyor. Buna dört diyebiliriz. Yaşadıklarım psikolojimi olumsuz etkilediğinden enerjim yıllar geçtikçe düşmektedir (G:10).” şeklinde, bir diğeri ise “Kendime iki verirdim. Disiplinsiz öğrencilerden dolayı da şu an kendimi hiç enerjik hissetmiyorum (G:12).” şeklinde görüş belirtti.

4.1.6.2. “Enerjide zaman zaman dalgalanmalar olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 10’da da görüldüğü gibi altıncı boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleki açıdan sahip olduğunuz enerji 1’den 5’e kadar derecelendirecek olsaydınız (1 en düşük, 5 en yüksek olacak şekilde) kendinize 5 üzerinden kaç verirdiniz? Neden? ” sorusuna katılımcıların % 17’si “Enerjimde zaman zaman dalgalanmalar olmaktadır.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “Dönem dönem enerjimizin düştüğü, moralimizin bozulduğu olur. Öğrenciler ve veliler beklentilerimizi karşılamadığında bu durum herkes gibi beni de etkiler ancak her şeye rağmen tempomu yüksek tutmaya çalışırım. Bu nedenle kendime üç buçuktan dört veriyorum (G:3).” şeklinde görüş belirtirken, diğer katılımcı “Bazen enerjimi çok yüksek bulsam da zaman zaman düşüşler yaşıyorum. Koşuşturmamız, günlük hayattaki yorgunluğumuz beni yorar ancak sınıfa girdiğimde tüm yorgunluğumu unuturum. Özellikle çalışkan öğrencilerin olduğu sınıfa gireceğimde daha enerjik olurum. Disiplin problemi çıkartan öğrencilerin olduğu sınıflar ise beni yoruyor ve enerjimi düşürüyor (G:8).” şeklinde görüşünü ifade etti.

4.1.6.3. “Maddi kazancın düşük olması nedeniyle enerjinin düşük olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 10’da da görüldüğü gibi altıncı boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleki açıdan sahip olduğunuz enerji 1’den 5’e kadar derecelendirecek olsaydınız (1 en düşük, 5 en yüksek olacak şekilde) kendinize 5 üzerinden kaç verirdiniz?

Neden?" sorusuna katılımcıların % 8'i "Kazancımın yetersiz olması nedeniyle enerjim düşük." yanıtını vermiştir. Bu konuda sadece bir öğretmen "Kendime iki verirdim; çünkü motivasyonum maddi açıdan da çok düşük (G:12)." şeklinde görüş belirtti.

4.1.7. Yedinci Boyut: Öğretmenlerin, meslek seçimlerinden memnuniyet durumlarının ve sebeplerinin belirlenmesi

Öğretmenlerin, meslek seçimlerinden memnuniyet durumları ve sebepleriyle ilgili görüşleri Tablo 11'de temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin meslek seçimleriyle ilgili memnuniyet durumları

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Meslek seçimi konusunda öğretmenlerin zaman zaman kendilerini sorgulaması	2	10	12	17	83
Öğretmenlerin, öğrencilerini sevdiği için yine bu mesleği seçmeleri	5	7	12	42	58
Öğretmenin farklı koşullar altında bu mesleği seçmesi	3	9	12	25	75
Öğretmenin, görevinin gereklerini tam olarak yerine getirmesinin engellenmediği, vicdanen rahat olabileceği bir meslek seçimi yapması	1	11	12	8	92

Araştırmanın yedinci boyutu öğretmenlerin, meslek seçimlerinden memnuniyet durumlarının ve sebeplerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur.

Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine yeniden meslek seçme şansı kendilerine verilseydi yine bu mesleği seçip seçmeyecekleri ve bunun nedenleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 11’de belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.7.1. “Meslek seçimi konusunda öğretmenlerin kendilerini sorgulaması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 11’de de görüldüğü gibi yedinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Yeniden meslek seçme şansı size verilseydi yine öğretmenlik mesleğini seçer miydiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 17’si “Bu konuda kendimi zaman zaman sorguluyorum.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “*Bu soruyu kendime çok sordum. Çıkış noktam öğretmenlikti ve mesleğimi de gerçekten severek yapıyorum. Başka hiç bir meslekte de kendimi düşünemiyorum (G:2).*” şeklinde, diğer bir öğretmen ise “*Bu soru kendime en sık sorduğum sorulardandır. Bu soruya geçmişe gidip cevap vereceğim. Lise yıllarında hayal ettiğim tek meslekti öğretmenlik. Beklentilerimi yüzde yüz karşıladı mı diye soracaksam hayır karşılamadı. Ama yine seçme şansım olsa bu mesleği seçerdim (G:3).*” şeklinde görüşünü ifade etti.

4.1.7.2. “Öğretmenlerin öğrencilerini sevdiği için yine bu mesleği seçmeleri” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 11’de de görüldüğü gibi yedinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Yeniden meslek seçme şansı size verilseydi yine öğretmenlik mesleğini seçer miydiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 42’si “Öğrencilerimi sevdiğim için seçerdim.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen “*Evet, seçerdim. Bu mesleği lise yıllarımdan çok bilinçli olarak seçtim. Bu işin öğretmenliğini yapacağımı bilerek*

girdim bu yola. Mutluyum da diye, öğrencilerimle kurduğum iletişim beni tatmin ettiği için yine öğretmenliği seçerdim (G:4).” diyerek, başka bir öğretmen *“Yeniden meslek seçme şansı verilseydi yine öğretmenlik mesleğini seçerdim. Çocuklara bir şeyler öğretmeyi seviyorum (G:5).*” diyerek, başka bir öğretmen ise *“Yeniden meslek seçme şansı bana verilseydi kesinlikle öğretmenliği seçerdim. Bir şeyler öğretmek çok hoşuma gider. Bu meslek sayesinde hem kendimi geliştiririm, hem de yetiştirdiğim çocukları iyi bir yerde görünce bana mutluluk veriyor. Mesleğimi çok severim, mesleğimle gurur duyarım (G:8).*” diyerek görüşünü ifade etti. Yine bu konuda bir öğretmen *“Kesinlikle yine öğretmenliği seçerdim; çünkü insanlara yardım etmekten, insanlara bir şeyler öğretmekten, onlara yol göstermekten çok mutlu olurum. Öğrencileri çok seviyorum, çocukları çok seviyorum. Bu şans bana tekrardan verilseydi yine öğretmen olurdum (G:10).*” şeklinde, diğer öğretmen ise *“Her şeye rağmen seçerdim; çünkü karşımızdaki kitle dünyanın en saf, en iyi kitlesidir, öğrencidir. Bunlar bilgi almaya susamış birer varlıktır. Onlara bir şeyler verdiğiniz zaman onların gözünde gördüğünüz o ışık her şeye değer (G:11).*” şeklinde görüş belirtti.

4.1.7.3. “Öğretmenin farklı koşullar altında bu mesleği seçmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 11’de de görüldüğü gibi yedinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Yeniden meslek seçme şansı size verilseydi yine öğretmenlik mesleğini seçer miydiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Farklı koşullar altında bu mesleği yine seçerdim.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu konuda *“Yine seçme şansım olsa bu mesleği seçerdim. Yine aynı branşın öğretmeni olurdum. Ancak daha farklı bir eğitim sisteminin içinde olmayı isterdim (G:3).*” diyerek, başka bir öğretmen *“Başka bir ülkede yaşamış olsaydım belki seçerdim ama KKTC gibi her*

şeyin belirsiz olduğu bir memlekette kontrolsüz, denetimsiz bir memlekette hayatta öğretmen olmak istemezdim. Dünyaya yeniden gelsem bu memlekette hayatta öğretmen olmazdım (G:6).” diyerek, diğer bir öğretmen ise “Yine öğretmenlik mesleğini seçerdim; çünkü öğretmenliği, gerçekten seviyorum. İleride bu okuldan başka okullarda çalışma fırsatı bulacağımı düşündüğümünden ve ömrümün sonuna kadar bu okulda kalmayacağımdan motivasyonumun ileride artacağını ümit ediyorum (G:12).” diyerek görüş belirtti.

4.1.7.4. “Öğretmenin, görevinin gereklerini tam olarak yerine getirmesinin engellenmediği, vicdanen rahat olabileceği bir meslek seçimi yapması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 11’de de görüldüğü gibi yedinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Yeniden meslek seçme şansı size verilseydi yine öğretmenlik mesleğini seçer miydiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların % 8’i “Görevimin gereklerini tam olarak yerine getirmenin engellenmediği, vicdanen rahat olabileceğim bir meslek seçerdim.” yanıtını vermiştir. Bu tema bağlamında bir öğretmen “Herhalde seçmezdim. Bu saydığım sebeplerden dolayı seçmezdim. Daha güzeli olabilecekken güzel olana erişememek üzücü bir şeydir. Siz sınıfa girip de sınıfın kapısını kapattığınızda içeride yaptığınız sizin vicdanınıza kalmış bir şeydir. Ön hazırlığınız, sınıfta yaptıklarınız, sonrasındaki değerlendirmeler de... Bunların hakkını yerine getiremezseniz başka etkenlerden dolayı insanda huzursuzluk yaratır. Gerçekten bu mesleği seçenler bu işi sevdikleri için seçen insanlardır, bu işin gerekliliklerini yerine getirme arzusundadırlar. Görevimin gerekliliklerini yerine tam olarak getirebileceğim bir meslek seçerdim (G:1).” şeklinde görüş belirtti.

4.1.8. Sekizinci Boyut: Öğretmenlerin, mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etme isteği duyup duymadıklarının ve nedenlerinin belirlenmesi

Öğretmenlerin, mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etme isteği duyup duymamaları ve nedenleriyle ilgili görüşleri Tablo 12’de temalar ve yüzdeliklerle verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin mesleklerinde daha iyisini yapmak için çaba sarf etme istekleri durumlarıyla ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğretmende daha iyisini yapma isteğinin mevcut şartlarda içinden gelmemesi	3	9	12	25	75
Öğretmenin isteğinde azalma olması	1	11	12	8	92
İstek duygusunda dalgalanmalar yaşanması	3	9	12	25	75
Hep daha iyisini yapmak için istek duyulması	4	8	12	33	67

Araştırmanın sekizinci boyutu öğretmenlerin mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etme isteği duyup duymadıklarının ve nedenlerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel şeyler yapmak için çaba sarf etmek isteyip istemedikleri ve nedenleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 12’de belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.8.1. “Öğretmende daha iyisini yapma isteğinin mevcut şartlarda içinden gelmemesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 12’de de görüldüğü gibi sekizinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğinizde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etmek içinizden geliyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların % 25’i “Mevcut şartlarda gelmiyor.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu konuda “Mesleğimde daha iyisini yapmak bu koşullarda içimden gelmiyor. Böyle bir isteği her duyduğumda hayal kırıklığıyla karşılaşıyorum. Evde yapmış olduğum ön hazırlık sonrasında okula gidip de hazırlamış olduğum teksi çıkmamak, fotokopi çekmek istediğimde “Kağıt yok, mürekkep yok, fotokopici şu an Bakanlıkta.” veya “Bugün gelmedi.” gibi cevaplar aldığım zaman, yine benzer şekilde teknolojiyi kullanarak bilgisayarda bir sunum hazırlayıp okulda bunu öğrencilere izletecek bozuk olmayan, virüssüz ve kaplo bağlantıları tam olan bilgisayar bulamadığımda ve bu sorunları okul müdürüme ilettiğimde “Başıma nerden iş açtın?” dercesine bir tutumla karşılaştığımda “eksik olsun.” diyorum (G:1).” şeklinde görüş belirtirken, diğer bir öğretmen “Uzun yıllar sarf ettim; ancak değişen öğrenci profilimizle dersi iyi dinlememelerinden, zaman zaman küstahlık yapmalarından içimden pek de fazla çaba sarf etmek gelmiyor (G:6).” diyerek, bir diğer öğretmen ise “Şu an, bu şartlarda gelmiyor; eğer şartlar değişirse, öğrenciler disiplinli davranırsa, okul idaresi daha adil programlar hazırlarsa ve maddi olarak tatmin olursam bu isteğin geleceğine inanıyorum (G:12).” diyerek görüş belirtti.

4.1.8.2. “Öğretmenin isteğinde azalma olması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 12’de de görüldüğü gibi sekizinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Mesleğinizde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etmek içinizden geliyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların % 8’i “Mesleğimde daha iyisini başarma, daha güzel bir

şeyler yapma isteğimde azalma söz konusudur.” yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu tema bağlamında *“Zümrem içerisinde bazı sorunlar yaşıyorum. Çeşitli manipülasyonlar ve negatif durumlar söz konusu oluyor. Bu da gerçekten sıkıntı ve sorun yaratıyor. İşleri paylaşırken ilk etapta sorun yaşamamamıza rağmen yapmaya başladığımızda sıkıntıların doğduğunu görüyoruz. İş bölümü yapılırken birbirine benzeyen, anlaşılan kişilerin birlikte çalışması çok daha iyidir. Bu da beraberinde verimi getirir. Esas sıkıntı müfredetlarla ilgilidir. Şu an denetmenimizin olmadığı için hiçbir şey anlatamıyoruz. Herkes kafasına göre konuları anlatmak istiyor. Bu sıkıntı verici bir durumdur; çünkü bizim uymamız gereken bir müfredatımız vardır. Bazı konularda bazı değişiklikler yapılabilir ama temelden başka amaçlar için yapılan değişiklikler okulu negatif yönde etkilmekte (G:11).”* diyerek görüşünü ortaya koydu.

4.1.8.3. “İstek duygusunda dalgalanmalar yaşanması” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 12’de de görüldüğü gibi sekizinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan *“Mesleğinizde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etmek içinizden geliyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız?”* sorusuna katılımcıların % 25’i *“Bu konudaki duygularımda dalgalanmalar yaşıyorum.”* yanıtını vermiştir. Bir öğretmen bu tema bağlamında *“Her sabah mesleğimi daha iyi yapmak arzusuyla kalkıyorum ve okula bu umutlarla geliyorum. Birkaç derse girdikten sonra öğrencilerin isteksizliğini görünce bu hevesim yavaş yavaş düşüyor. Gün içinde hevesim kayboluyor (G:2).”* diyerek, başka bir öğretmen *“Her zaman daha iyisini olabileceğimi düşünürüm. Hiçbir zaman ben oldum, tamamım; bu kadardır demem. Her zaman daha iyi olmak için çalışırım ama bazen motivasyon kırıcı şeyler olabilir. Eğitim sistemindeki aksaklıklar, idareyle yaşanan*

bazı sorunlar motivasyonumu kırar ve kendi kendime niye bu kadar çaba sarf ettiğimi sorarım ancak öğrencilerimi düşündüğümde çaba sarf etmem gerektiğinin farkına varırım (G:4)." diyerek, bir başka öğretmen ise *"Dönem dönem içimden hiçbir şey gelmiyor. Mesleğimi sevdiğimden, öğrencilerimi sevdiğimden mesleğim açısından bana faydalı olabilecek kitaplar okumaya, programlar izlemeye çalışıyorum. Çocuklara bir nebze de olsa bir şeyler katmak adına bir şeyler yapmaya çalışıyorum (G:10)."* diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

4.1.8.4. "Hep daha iyisini yapmak için istek duyulması" görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 12'de de görüldüğü gibi sekizinci boyut kapsamında katılımcılara sorulan "Mesleğinizde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etmek içinizden geliyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?" sorusuna katılımcıların % 33'ü "Mesleğimde hep daha iyisini yapmak istiyorum." yanıtını vermiştir. Bir katılımcı *"Bu yaşamın bir parçasıdır ve vaz geçilmezidir. Kesinlikle mesleğimde daha iyisini yapmak içimden gelir. Bunu yapmaya da çalışıyorum. Yeterli olup olmadığı başkasının takdiridir; ama ben çaba sarf ediyorum (G:3)."* diyerek, bir başka katılımcı *"Mesleğimde daha iyisini başarmak içimden geliyor. Benim için dönüt almak önemlidir. Yaptığınız bir şeyin dönütünü güzel bir şekilde alırsanız öğrencinin mutlu olduğunu veya öğrencinin öğrendiğini veya sizin öğretmeye çalıştığının en ufak bir ahlaki kuralı uyguladığını gördüğümüz zaman mutlu olursunuz. Bu nedenle mesleğimde daha iyisini başarmak içimden geliyor (G:5)."* diyerek, diğer katılımcı da *"Kesinlikle içimden geliyor. Kendimi geliştirmek adına, daha güzel şeyler yapmak adına, yeniliği yakalamak adına her zaman çaba sarf ediyorum (G:7)."* görüşünü ifade etti. Yine aynı tema bağlamında başka bir katılımcı *"Mesleğimde daha iyisini yapmak içimden geliyor. İnsan ben*

tamamım derse olduğu yerde kalır. Her zaman daha iyisini yapmak isterse daha iyi yerlere gelir, bilgisini kaybetmez, kendini yeniler. Daha iyisi için çaba sarf etmemiz gerektiğini düşünüyorum (G:8).” diyerek görüşünü ortaya koydu.

4.1.9. Dokuzuncu Boyut: Öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettiklerinin belirlenmesi

Öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili öğretmen görüşleri Tablo 13’te temalar ve yüzdelerle verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde %	
				Belirten	Belirtmeyen
Öğretmenin, okuldan öfkeli bir halde ayrılması	4	8	12	33	67
Öğretmenin kendini çok yorgun hissetmesi	11	1	12	92	8
Öğretmenin kendini hasta hissetmesi	4	8	12	33	67

Araştırmanın dokuzuncu boyutu öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettiklerinin belirlenmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu boyut bağlamında 12 ortaöğretim öğretmenine okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettikleri sorularak görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 13’te belirtilen temalarla belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda oranlamalar yapılarak sunulmuştur.

4.1.9.1. “Öğretmenin okuldan öfkeli bir halde ayrılması” görüşüne ilişkin

bulgular:

Tablo 13’te de görüldüğü gibi dokuzuncu boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okul çıkışında genellikle kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Niçin?” sorusuna katılımcıların % 33’ü “Okuldan ayrılırken öfkeliyim.” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı “Eğer olumsuz şeyler yaşamışsam üzgün ve öfkeli bir şekilde, bunlara sebep olanlara karşı öfke duyarak evime giderim. Kendime de başka bir mesleği seçmediğimden dolayı öfke duyarım. Yılın geneline vurduğumuzda kızgın ve öfkeliyim (G:1).” diyerek, başka bir katılımcı “Öfke hissettiğim oluyor. Gerçekten öğrenciler için ben ve diğer arkadaşlarım da gerçekten emek harcıyoruz. O emeğimizin karşılığını almadığımız zaman, karşımızda isteksiz öğrencileri bulduğumuz zaman malesef çok ciddi bir öfke duyuyorum (G:2).” diyerek görüşünü ortaya koyuyor. Yine aynı tema bağlamında bir öğretmen “Zaman zaman öfkeli olduğum da olur. Sınıfta öğrencilere sinir olup kızdığım zaman enerjimin tükendiğini, nefesimin daraldığını hissediyorum (G:3).” şeklinde görüşünü ifade ederken, başka öğretmen “Öfkeli hissediyorum. Malesef çocuklarımız yeterince terbiyeli değil, bazen küstah olabilirler (G:6).” diyerek görüşünü ifade ediyor.

4.1.9.2. “Öğretmenin kendini çok yorgun hissetmesi” görüşüne ilişkin

bulgular:

Tablo 13’te de görüldüğü gibi dokuzuncu boyut kapsamında katılımcılara sorulan “Okul çıkışında genellikle kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Niçin?” sorusuna katılımcıların % 92’si “Kendimi çok yorgun hissediyorum” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu tema bağlamında “Bitkin. Özellikle son derslerimde çok kötü sınıflara girmişsem bitkin ve ertesi gün bu işi yapamayacakmışım gibi sınıftan çıkıp eve gidiyorum. Ama sabah olunca tekrar o ümitlerle kalkıp okula geliyorum (G:2).”

şeklinde, başka bir katılımcı *“Okul çıkışında kendimi yorgun hissediyorum. Sınıfta öğrencilerin hareketli olması beni yoruyor, enerjim tükeniyor (G:5).”* şeklinde, diğer bir katılımcı ise *“Yorgun hissediyorum. Derslere girdiğimiz zaman öğrencilerin ders yapmak istemediğini, derse katılmadığını görüyorsunuz. Bu okulda niçin bulunduklarının farkında değildirler. Bunun için dersle ilgilenmiyorlar, çok konuşuyorlar, etraflarına rahatsızlık veriyorlar, dersi dinlemiyorlar. Bu da beni aşırı derecede yoruyor. Dersten çıktığım zaman üzerimden bir kamyon geçmiş gibi oluyorum. Eve gittiğim zaman çocuklarıma karşı sabrım olmuyor. Farketmeden çevremdekilere patlıyorum (G:7).”* şeklinde görüşünü ifade etti. Yine aynı tema bağlamında bir katılımcı *“Çok yorgun olduğumu hissediyorum; çünkü bütün enerjimi okulda harcıyorum. Sessizlik istiyorum. Özellikle öğrenci disiplinsizce bir davranış sergilediğinde onlara sürekli müdahale etmem gerekiyor. Bu da beni yoruyor (G:8).”* diyerek, diğer katılımcı ise *“Çok bitkin, çok yorgun çıkıyorum. Bir süre yalnız kalmak istiyorum. Nedeni ise öğrenci profilinin bizi yorması ve her geçen gün eğitim sisteminin bende yarattığı negatif etkiden dolayı sabah geldiğim enerjiyle okuldan çıkamıyorum, bitkin oluyorum. Politik nedenlerle çocuk çalışmasa da bir üst sınıfa geçebileceğini bildiği için sınıfta onu oturtmak, ders dinletmek, sınıfta disiplin sağlamak çok zor. Bunun için öğrenci, öğretmeni ciddiye almıyor ve beni yoruyor (G:10).”* diyerek görüşünü ifade ediyor.

4.1.9.3. “Öğretmenin kendini hasta hissetmesi” görüşüne ilişkin bulgular:

Tablo 13’te de görüldüğü gibi dokuzuncu boyut kapsamında katılımcılara sorulan *“Okul çıkışında genellikle kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Niçin?”* sorusuna katılımcıların % 33’ü *“Kendimi hasta hissediyorum.”* yanıtını vermiştir. Bir katılımcı bu tema bağlamında *“Sınıfta öğrencilere sinir olup kızdığım zaman enerjimin*

tükendiğini, nefesimin daraldığını hissediyorum (G:3).” derken, diğer katılımcı
“Kendimi öğrencilere duyurabilmek için sesimin kısıldığını farkederim (G:4).”
şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine aynı tema bağlamında başka bir katılımcı
“Son zamanlarda evime tükenmiş olarak dönüyorum. Bu beni fiziksel olarak da
etkiliyor. Baş ağrısı yapıyor. Bu zümre içindeki manipülasyonlardan kaynaklanıyor
(G:11).” şeklinde görüşünü ifade ederken, başka bir öğretmen de “Devamlı sesimi
yüksek tutmam gerektiğinden sesim kısılıyor ve boğazım ağrıyor.” diyor.

4.2. Yorum

4.2.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisinde olduklarının belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcılardan % 67'si "Okula severek geliyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden yarısından fazlası okula severek geldiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar verimli olmak istediklerinden, öğrencilere bir şeyler öğretmenin kendilerini motive ettiğinden, yaptıkları işi isteyerek seçtiklerinden ve bu işi yapmaktan mutlu olduklarından söz ettiler. Bir öğretmen için öğrencilerine bir şeyler öğretebilmek, öğretmeni mutlu edebilmekte, işine severek gelmesine neden olabilmektedir.

Katılımcılardan % 33'ü "Kendimi enerjik hissediyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar okula bir şeyler öğretmenin verdiği pozitif enerjiyle, öğretme isteğinin kendilerini enerjik yaptığından söz ettiler. Öğretmenlerin sürekli gençlerle iletişim halinde olmalarının ve enerjilerini kaybetmeleri halinde öğretme isteklerinin kaybolabileceğini düşünmelerinin kendilerini enerjik hissetmelerinde bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların % 17'si okula gelirken endişeliyim görüşünü ifade etmiştir. Gün içerisinde öğrencilerin disiplin problemleri çıkarmasından dolayı endişeli olduklarını, eğitimdeki sorunların devamlı arttığını, disiplin sorunlarının karşısında okul idaresinin ve disiplin kurulunun pek bir şey yapmadığını, her geçen gün öğrencilerin daha da kötüye gittiğini belirtti. Eğitim sistemde sorunların yaşanması, okul idaresinin okulda yaşanan sorunlar karşısında etkisiz kalması ve çözüm

üretmemesi öğretmenin endişe duymasına ve mesleki başarısını olumsuz yönde etkilemesine neden olabilmektedir.

Katılımcıların % 8'i "Çarpıntı hissediyorum." görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerin sınıfta disiplin problemleri yaşatacağını düşündükçe gerildiğini ve sınıfta da bu problemleri sıkça yaşadığını ve idarenin de bu konuda önlem almadığını belirten bir öğretmen buna bağlı olarak çarpıntı hissettiğini belirtti. Öğretmenin işine giderken yaşayacağı sorunları tahmin edebilmesi ve bunların çözümü için okul idaresinin herhangi bir adım atmayacağını bilmesi, okul yönetiminin kendisine bir güven vermemesi öğretmeni tükenmişlik riskiyle karşı karşıya getirebilir.

Katılımcıların % 8'i "İlk yıllarımdaki heyecanımı kaybettim." görüşünü ifade etmiştir. bir öğretmen çalışma arkadaşlarıyla yaşanan problemlerin, negatif davranışların öğretmeni yorduğuna ve yıprattığına değinmiştir. Öğretmenlerin, çalışma ortamında arkadaşlarıyla bazı problemler yaşaması, okula gelirken zihninin bunlarla meğul olması onu tükenmişlik durumuna düşürebilir.

Katılımcıların % 8'i "Yorgun ve isteksizim." görüşünü ifade etmiştir. Bir öğretmen de bu konuda öğrencilerin çok fazla disiplinsiz olduğunu, okul idaresinin kendilerine bu konuda yardımcı olmadığını, öğretmene saygı olmadığı için de sınıfa girmek istemediğini, sınıftayken disiplin problemlerini çözmek için aşırı derecede yorulduğuna değinmiştir. Öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilemesinin, okul yöneticilerinin bu konuları çözmek için bir adım atmamasının ve öğretmene güven vermemesinin öğretmeni yorduğunu ve bu yorgunluğun da onun verimliliğini olumsuz bir şekilde etkileyip performansını düşürebileceğini söyleyebiliriz.

4.2.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin okullarındaki fiziksel çalışma koşullarının ve öğretim araç-gereçlerinin ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcılardan % 50'si "Öğretim materyalleri mevcuttur." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yarısı öğretim materyallerinin mevcut olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar sınıflarında akıllı tahtaların mevcut olduğunu, bu tahtalar sayesinde sınıf içi etkinliği daha rahat gerçekleştirebildiklerini, dersleriyle ilgili diğer araç-gereçlerin de mevcut olduğunu, fotokopi çekecekleri zaman veya bir çıktı alacakları zaman sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının okullarını fiziksel bakımdan ve araç-gereç donanımı bakımından yeterli bulduğunu, bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, bu konuda bir stres yaşamadıklarını belirtebiliriz.

Katılımcılardan %25'i "Ders materyalleri tedarik edilmez." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden çok azı ders materyallerinin tedarik edilmediğini ifade etmiştir. Katılımcılar, öğretmenin kullanacağı bir cd çaların olup olmamasının okul müdürleri için önemli olmadığını, akıllı tahtalarının bulunmadığını, bazı zümrelerin ihtiyaçları karşılanırken bazılarının karşılanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili araç-gereçlerin okul yönetimleri tarafından tedarik edilmemesi, zümreler arası ayırım yapılması, öğretmenlerin ihtiyaçlarının okul yöneticileri tarafından önemsenmemesi öğretmenlerin okul yöneticisine duydukları güven ve saygının azalmasına ve verimlerinin düşmesine böylece bulunduğu örgüte faydalı olamamasına neden olabilmektedir.

Katılımcılardan %25'i "Okul idaremiz temizlik konusunda titizdir." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden çok azı okul idaresinin temizlik konusunda titiz olduğunu belirtmiştir. Bu konuda katılımcılar zaman zaman ülkemizde su sıkıntısı çekilse bile okul idarelerinin temizlik konusunda ivedi önlemler aldığını ve temizliğin rutin bir şekilde yapıldığını, sınıfların düzenli olarak temizlendiğini, bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Fiziki ortamın çalışmaya elverişli olması, okul yönetiminin ortaya çıkan sorunlar karşısında ivedi çözümler bulması öğretmenlerin sıkıntı yaşamamasına ve çalıştığı ortamda mutlu olmasını sağlayabilir.

Katılımcıların % 25'i "Klimalar bozuktur." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuda klimalarının mevcut olduğunu ancak gerekli bakımların zamanında ve tam yapılmadığı için bunların çalışmadıklarını, aşırı sıcak ve soğuk günlerde sınıfta bu durumdan dolayı hem kendilerinin hem de öğrencilerin sıkıntı yaşadığını hatta bu durumun verimlerini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Fiziksel ortamın eğitim-öğretim faaliyetlerine elverişli olmamasının, öğretmenin işini tam olarak yapmasını engellediği ve verimi düşürdüğü böylece öğretmenin mesleki tatmin yaşamasına engel olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların % 17'si "Sınıflar çok kalabalıktır." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar sınıfların aşırı kalabalık olmasından dolayı öğrencilerine yeterli vakti ayıramadıklarını, öğretim materyallerini etkili bir şekilde kullanamadıklarını, aşırı kalabalık sınıflarda akıllı tahtayı rahat bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların aşırı kalabalık oluşu öğretmenin etkili bir şekilde ders işlemesini ve öğretim araç-gereçlerini etkili bir şekilde kullanmasını engelleyebileceğini ve öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olabileceğini bu

durumun da öğretmeni tükenmişlik durumuyla karşı karşıya getirebileceğini belirtebiliriz.

1.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğrtemenlerin haftalık ders programları ve varsa ek görevlerinin yoğunluğunun belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcıların % 42'si "Ders programım çok yoğundur." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuda haftalık ders programlarının çok yoğun olduğunu, işlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek zamanı bulamadıklarını aşırı yorulduklarını ve verimlerinde bir düşüş yaşandığını, bu durumun enerjilerinin düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin haftalık ders programlarının aşırı dercede yoğun olması ve yapmış oldukları işi gerektiği gibi yerine getirememeleri zaman içerisinde performanslarının düşmesine ve tükenmişlik yaşayabilmelerine neden olabilir.

Katılımcıların % 42'si ise "Haftalık ders programımdan memnunum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar ders programlarının kendilerini açacak şekilde düzenlenmediğini, okul içinde farklı görevlerde de bulunduklarını; ancak bu durumun kendilerine bir külfet getirmediğini, kendilerinin bir eğitimci olarak ders saatlerinden hiçbir zaman şikayetçi olamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin, özellikle toplum tarafından yarım gün işlemesiyle ve tatillerinin bol olmasıyla eleştirilmesi, yoğun olmasına rağmen haftalık ders programından memnun olduğunu ve ek görevlerin de kendisine külfet olmadığını söylemesine, her türlü zorluğa rağmen bu konuda olumsuz eleştiri yapmaktan kaçınmasına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların % 17'si "Tüzüğün dışında görevler verilmeye çalışılır." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar genelde programlarının tüzüğe uygun olarak hazırlandığını ancak bazen ders saatlerinin üzerinde çalıştıklarını, okul idaresi tarafından zaman zaman baskı yoluyla, zaman zaman ise tatlı dille ders saatlerinin üzerine çıkmalarının istendiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin tatlı dille de olsa öğretmenlerin çalışma saatlerini aşacak şekilde ders programlarında düzenlemeler yapması öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kendilerine destek çıkmadığını düşünmesine ve tükenmişlik durumuna düşmelerine neden olabilmektedir.

Katılımcıların %17'si "Ek görevlerimi fazla buluyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle bazı zümrelerin ek görevlerinin çok fazla olduğunu, bütün vakitlerini bunlara ayırmak zorunda kaldıklarından yorgunluk ve bıkkınlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Bütün vaktini uğraşarak geçiren, kendine vakit ayıramayan öğretmenlerin aşırı yorgunluk yaşayabileceklerini ve verimlerinde azalma olabileceğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların % 8'i ise "Ders programları adil bir şekilde dağıtılmıyor." görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda bir katılımcı okulda bulunan eski öğretmenlere okul idaresi tarafından istedikleri sınıfların verildiğini, geriye kalan, başarı düzeyi düşük veya öğretmene disiplin problemleri yaşatan sınıfların okula yeni gelen öğretmenlere verildiğini belirtmiştir. Okul yönetimi tarafından ders programlarının adil dağıtılmaması öğretmenin, okul idaresine duyduğu güveninin sarsılmasına, okul idaresine karşı öfke duymasına ve iş yapma motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir.

4.2.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Mesleklerinin öğretmenleri saygınlık, maddiyat ve mesleki gelişim bakımından tatmin etme derecesinin belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

4.2.4.1. Mesleki Saygınlık

Bu konuyla ilgili katılımcıların % 42'si "Mesleğimin saygınlığı azalmıştır." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğine duyulan saygının gün geçtikçe azaldığına, eskiden öğretmene duyulan saygının öğretmene yansıtıldığını ancak günümüzde yansıtılmadığına değinmişlerdir. Geçmişe göre toplum tarafından öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalması, öğretmenin çevresinden takdir görmemesi onun tükenmişlik riskini artırabilir.

Katılımcıların % 33'ü "Toplum tarafından olumsuz eleştiri almamız beni rahatsız ediyor." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, toplumun öğretmenin attığı her adımı, çalışma saatlerini, tatillerini eleştirmesinin kendilerinde huzursuzluk yarattığını, öğretmen olduklarını söylemekten kaçındıklarını; çünkü olumsuz eleştirilerle karşı karşıya kaldıklarını; paragöz, tembel olarak nitelendirildiklerini bu durumun da canlarını sıktığını ve bundan olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Toplum tarafından öğretmenlerin yapmış oldukları işe saygı duyulmaması ve sürekli eleştirilmeleri, öğrencilerin de öğretmeni saymamalarının öğretmende büyük bir stres yaratabilir ve bunun sonucunda öğretmenler yıpranabilirler.

Katılımcıların %17'si "Saygınlığın kaybedilmesinde öğretmenlerin de suçu vardır." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin de atmış olduğu bazı adımlarla saygınlığını yitirdiğini, yöneticilerin de bu konuda yanlış adımlar atarak buna neden olduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin atmış olduğu bazı yanlış

adımlar öğretmenlerin de mesleki saygınlıklarına zarar verebilecek davranışlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Bu durum da öğretmenleri yıpratabilmektedir.

Katılımcılardan % 8'i ise "Mesleğim toplumda saygın bir yere sahiptir." görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda bir katılımcı mesleğine toplum tarafından saygı duyulduğunu ve bunun da kendisini tatmin ettiğini belirtmiştir. Bu konuda sadece bir katılımcının toplum tarafından mesleğine duyulan saygının kendini tatmin ettiğini söyleyebiliriz.

4.2.4.2. Maddiyat

Bu konuyla ilgili katılımcıların % 67'si "Maddi bakımdan mesleğim beni tatmin ediyor." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar maaşlarının kendilerini maddi bakımdan tatmin ettiğini, birçok meslek grubuna göre iyi bir kazançlarının olduğunu, kıdemli olmalarının da bunda büyük bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Kıdemli öğretmenlerin almış oldukları maaşın kendilerini tatmin ettiğini söyleyebiliriz. Maddi açıdan tatmin olan öğretmen işinde daha verimli olabileceğinden ve iş doyumu yaşayabileceğinden bu konuda tükenmişlik sendromu yaşamayabilir.

Katılımcıların % 42'si "Yeni öğretmenlerin maaşı çok az." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar 2011 yılından sonra öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlerin maaşlarının çok az olduğunu, 2011'den önce kadrolanan öğretmenlere hazırlık ödeği verildiğini, ancak kendilerine böyle bir ödenek verilmediğini, aldıkları maaşın yol masraflarını dahi karşılamadığını bu nedenle motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğine değinmişlerdir. Özellikle 2011 yılından sonra öğretmenlik mesleğine başlayan kişilerin maaşlarının daha önce kadrolanan öğretmenlere göre düşük olması, birtakım haklardan yararlanamamaları, öğretmenlerde hak ettikleri

değerin kendilerine verilmediğini düşünmelerine ve tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalmalarına neden olabilir.

Katılımcıların % 25'i ise "Maddi açıdan çok fazla tatmin olmuyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar aldıkları maaşı önceki yıllarla kıyasladıklarında pek fazla tatmin olamadıklarını, artan hayat pahalılığı ve dövizin yükselişiyle maaşlarının eriyip gittiğini, bazı ödeneklerini tam olarak alamadıklarını belirtmişlerdir. 2011 yılından önce kadrolanan katılımcıların söylediklerinden yola çıkarak hayat pahalılığı ve dövizdeki dalgalanmalar nedeniyle maaşlarından pek de tatmin olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.4.4. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişimle ilgili katılımcıların % 50'si "Öğrenciler beni zorlamadığı için kendimi geliştirme ihtiyacı hissetmiyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcıların yarısı bu konuda mesleklerinin kendilerini mesleki gelişim bakımından tatmin etmediğini çünkü mesleki gelişimin öğrenci profiliyle ilintili olduğunu, karşılarındaki öğrenci profilinin verdikleri bilgileri kolaylıkla alamadıklarını, soru sormadıklarını, öğrencilere yönelttikleri sorulara dahi cevap gelmediğini, kendilerinin de artık pek fazla mesleki gelişimlerine bir katkı koyma arzusunda olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencisinden geri dönüt alamayan, isteksiz öğrencilerle karşı karşıya kalan öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirme isteklerinde bir azalma söz konusu olabileceğini söyleyebiliriz. Öğretmende bu isteksizlik ise tükenmişlik olarak tanımlanabilir.

Katılımcıların % 33'ü "Hizmet içi eğitimi kaliteli bulmuyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar düzenlenen hizmet içi kursların kişisel ya da mesleki gelişimlerine bir katkı sağlamadığına, bu seminerlerin yetersiz ve verimsiz

olduklarına değinmişlerdir. Öğretmenlerin, düzenlenen hizmet içi eğitimden memnun olmadıklarını, bu eğitimlerin kendilerine bir fayda sağlamadığını düşündüklerini söyleyebiliriz. Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanması öğretmenin stresini azaltabilir ve mutlu olmasını sağlayabilir.

Katılımcıların % 17'si ise "Kendimi geliştirmeye çalışıyorum." görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda katılımcılar öğrencinin, verdiği bilgilerle yetinmesine rağmen yine de kendilerini mesleki açıdan geliştirmek için uğraş verdiklerini, ders araç-gereçlerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmek için çaba sarf ettiklerini, ders materyali bulmaya çalışırken bu araştırmalar sırasında kendilerini de mesleki anlamda geliştirdiklerini ve mesleki gelişim bakımından tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Bu tema bağlamında her şeye rağmen öğretmenin kendini geliştirme arzusunu yitirmediğini, mesleki gelişimlerini gördükçe mutlu olduklarını belirtebiliriz.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin, öğrenciler, okul yöneticisi ve eğitim sistemi ilgili görüşlerinin belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

4.2.5.1. Öğrencileri

Bu konuyla ilgili katılımcıların % 58'i "Öğrenciler bilinçsiz ve amaçsızdırlar." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin okula neden geldiklerinin bilincinde olmadıklarını bu nedenle başarılı olmak için çaba sarf etmediklerini, derse katılımlarının yok denecek kadar az olduğunu, ileriye dönük bir

kaygılarının ve hedeflerinin olmadığını, bilgi bakımından alt yapılarının zayıf olduğunu bu durumun da kendilerini olumsuz yönde etkilediğini, motivasyonlarını düşürdüğünü, mesleğe başlamadan önce hayal ettikleriyle mesleğe başladıktan sonra karşılaştıklarının örtüşmediğini bunun da kendilerinde hayal kırıklığı yarattığını, öğrencilerden geri dönüt alamayınca mesleki açıdan tatmin olamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin gayretsiz oluşu, hedeflerinin olmaması, öğretmenlerin vermiş oldukları emeklerin karşılığını alamaması ve mesleğe başlamadan önce öğretmenin mesleğiyle ilgili hayalleriyle karşılaştıkları gerçeklerin uyuşmaması öğretmende tükenmişlik hissi yaratabilir.

Katılımcıların % 42'si "Disiplin sorunları yaşamaktayız." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin yarattığı disiplin sorunlarının her yıl daha da arttığını, öğrencilerin, öğretmenlere karşı saygısızca davranışlar sergilediklerini, kaba sözler sarf ettiklerini belirterek sürekli karşılaştıkları bu disiplin sorunlarıyla mücadele etmekten yorulduklarına ve gerildiklerine değinmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlere ve arkadaşlarına karşı sergilediği saygısızca tavırların, sınıf düzenini bozucu davranışlarının öğretmeni yordugunu ve bu sorunlarla mücadele eden öğretmenin tükenmişlik yaşayabileceğini söyleyebiliriz. Öğretmenin yaşamış olduğu bu tükenmişlik durumu da öğrencileri olumsuz bir şekilde etkileme riski taşıyabilir.

Katılımcıların %17'si ise "Öğrenciler ilgisizdir." görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda katılımcılar öğrencilerin gün geçtikçe daha da derslerine karşı ilgisiz olduğuna buna paralel olarak öğrenci başarısında büyük bir düşüş yaşandığına bu durumun da kendilerini üzdüğüne ve hayal kırıklığına uğrattığına değinmişlerdir. Öğrencilerin derslerine karşı ilgisiz olmaları başarılarının düşmesine neden olabilmekte, bu durum verdiği emeğin karşılığını alamayan öğretmende ise hayal kırıklığı yaşatabilmektedir.

4.2.5.2. Okul Yöneticileri

Bu konuyla ilgili katılımcıların % 42'si "Okul yöneticimiz adildir." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar okul müdürlerinin adil olduğunu, herkese eşit davrandığını bu konuda herhangi bir sıkıntılarının olmadığını ve bunun mutluluk verecek bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticinin tüm öğretmenlere eşit mesafede durması öğretmenin mutlu olmasını ve yöneticisine karşı duyduğu güveninin artmasını sağlayabilir.

Katılımcıların % 33'ü ise "Okul yöneticimin adil olduğunu düşünmüyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin bazı öğretmenlerle kişisel yakınlıklar kurabildiklerine, adam kayırmaların söz konusu olduğuna, öğretmenler arasında ayırım gözeterek ders programlarını hazırlarken adaletsiz bir tutum sergilediklerine değinmişlerdir. Okul yöneticisinin öğretmenler arasında ayırım gözetmesi, yakın olduğu öğretmenlere ayrıcalık tanınması öğretmenler arasındaki ilişkilere zarar verebileceği gibi öğretmenin yıpranmasına da neden olabilir.

Katılımcıların % 25'i "Öğretmenlerin sorunlarını dikkate almıyor." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar okul yöneticilerinin, sorunlara karşı duyarsız davrandıklarını, işlerine geldiği gibi davrandıklarını, ellerini taşın altına koymaktan kaçındıklarını bu durumun da kaosa neden olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin sorunlarını dinlemeyen, bunlara çözümler üretmeyen, öğretmenlerine duyarsız davranan, bir sorun yaşandığı zaman öğretmenlerini desteklemeyen okul yöneticileri okulun kaosa sürüklenmesine ve öğretmenlerin zarar görmesine neden olabilirler.

Katılımcıların % 25'i ise "Öğretmenlerle iletişim kurabiliyor." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuda okul yöneticilerine sıkıntılarını aktarabildiklerini ve onların da kendileri dinleyip sorunlarına çözüm üretmeye çalıştıklarını, okulla ilgili konularda öğretmenin de görüşüne başvurulduğunu bu durumun da memnuniyet

verici olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticisinin öğretmenlerin sorunlarını dinlemesinin, bu sorunlara çözümler üretmesinin öğretmeni mutlu ettiğini söyleyebiliriz. Okul yöneticisinin öğretmenleri dinlemesi birtakım problemlerin yaşanmasına da engel olabilir.

4.2.5.3. Eğitim Sistemi

Bu konuyla ilgili katılımcıların % 42'si "Eğitimde belirli bir sistem yok." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar eğitim sisteminde bir karmaşanın hakim olduğunu, sorunlar karşısında Bakanlığın bir önlem almadığını, özellikle kalabalık sınıflarda ders işlemenin oldukça güç olduğunu, sistemin sürekli değiştiğini, durağan bir sistemin mevcut olmadığını bu karmaşanın da kendilerini yorduğunu ve iş yapma motivelerini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Eğitim sistemindeki aksaklıklar, Eğitim Bakanlığının sorunlara çözüm bulmaması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Motivasyon sorunu yaşayan öğretmenden de verim almak zorlaşabilir.

Katılımcıların % 42'si ise "Eğitim sistemi hükümetten hükümete değişmemelidir." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, hükümetler değiştikçe eğitim sisteminde de bir şeylerin değiştiğini, bu durumun dengesiziğe neden olduğunu, Eğitim Bakanlığındaki personelin siyasilerden olmaması gerektiğini, sistemin hükümetten hükümete değişmesinin eğitimi daha da kötüye götürdüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, eğitim sisteminin hükümetten hükümete değişmesine büyük bir tepki gösterdiğini, sistemdeki dengesizliğin nedenini bu değişime bağladıklarını ve yaşanan dengesizlikten dolayı huzursuzluk yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Katılımcıların % 25'i ise "Ek bütünleme uygulaması yanlıştır." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuda sınıf geçme şartlarının her yıl biraz daha

aşağıya çekildiğini, başarılı öğrenciyle başarısız öğrenci arasındaki farkın ortaya koyulmadığını bunun sonucu da öğrencinin öğretmene karşı bir saygısının, öğretmenin ise bu konuda bir otoritesinin kalmadığını belirtmişlerdir. Eğitimden sorumlu bakanlık tarafından sınıf geçme tüzüğü ile alınan kararlara öğretmenlerin tepkili olduğunu, öğretmenlerin, alınan bazı kararlarla mesleklerine duyulan saygının ve otoritelerinin zedelendiğini düşündüğünü belirtebiliriz.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin, mesleki açıdan sahip oldukları enerjinin belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcıların % 58'i "Enerjim yıllar geçtikçe düşmektedir." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar toplum tarafından mesleklerine bekledikleri saygının duyulmamasının, öğrencilerin saygısızca davranışlarının, Bakanlığın, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine müdahale edip ek bütünlemelerle tüm öğrencileri bir üst sınıfa geçirmesinin, velilerin her konuda öğretmenleri eleştirmesinin, zümrelerde olan geçimsizliklerin kendilerini üzdüğünü, bu konularla mücadele etmekten yorulduklarını ve bu saydıkları nedenlerin, enerjilerini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleğine duyulan saygının toplum ve öğrencileri tarafından azalması, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin zayıflaması, eğitimden sorumlu bakanlığın eğitim ile ilgili tutumu onları yorabilmekte ve enerjilerinin düşmesine neden olabilmektedir.

Katılımcıların % 17'si "Enerjimde zaman zaman dalgalanmalar olmaktadır." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar öğrencilerin ve velilerin kendilerinin beklentilerini karşılamadığı, disiplin sorunları yaşıtan veya çalışkan olmayan

sınıflara girdikleri zamanlarda enerjilerinde bir düşüş yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin girmiş oldukları sınıfa ve o yılki velilerinin durumuna göre enerjilerinin değişiklik gösterdiğini görmekteyiz.

Katılımcıların % 8'i ise "Kazancımın yetersiz olması nedeniyle enerjim çok düşük." görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda bir katılımcı maddi açıdan tatmin olmadığından motivasyonunun düştüğünü bunun da enerjisine olumsuz bir şekilde yansıdığını belirtmiştir. Maddi açıdan tatmin yaşamayan öğretmenin enerjisi ve motivasyonu düşebilir. Bu durum da öğretmenin mesleki verimliliğini olumsuz etkileyebilir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin, meslek seçimlerinden memnuniyet duymalarının ve sebeplerinin belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcıların % 42'si "Öğrencilerimi sevdiğim için yine bu mesleği seçerdim." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuda öğrencilerle kurduğu iletişimden memnun olduğundan, bu mesleği bilinçli olarak seçtiklerinden ve hayalini kurdukları bir mesleği yaptıklarından, bir şeyler öğretmekten keyif aldıklarından söz etmişlerdir. Öğretmenlerin hayalini kurdukları mesleği yapıyor olmaları ve öğretmeyi sevmeleri onların her koşul altında bu mesleği yapabileceklerini göstermektedir.

Katılımcıların % 25'i "Farklı koşullar altında bu mesleği yine seçerdim." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar KKTC'deki eğitim sisteminden ve düzensizlikten rahatsızlık duyduklarını ancak mesleklerini sevdiklerini, bu ülkedeki şartlar altın değil de farklı şartlar altında bu mesleği yaparlarsa mutlu olabileceklerini

belirtmişlerdir. Mevcut eğitim sisteminden rahatsızlık duyan öğretmenlerin mesleklerini bu sistem altında değil de başka bir sistem altında yaparlarsa mutlu ve verimli olabileceklerini, mevcut eğitim sisteminin kendilerini mutsuz ettiğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların % 17'si "Bu konuda kendimi zaman zaman sorguluyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar seçmiş oldukları bu mesleğin beklentilerini tam olarak karşılamadığından dolayı bu mesleği yeniden seçme şansı kendilerine verilmesi durumunda düşüncelerinde dalgalanmalar yaşadıklarını ancak her şeye rağmen yine bu mesleği secebileceklerini söylemişlerdir. Beklentilerini tam olarak karşılamamasına rağmen meslek seçme şansına sahip olsalardı yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini söyleyen öğretmenlerin bunu dile getirme nedenini bu mesleğe alışmış olmalarına ve başka bir iş yapamayacaklarını düşünmelerine bağlayabiliriz.

Katılımcıların % 8'i de "Görevimin gereklerini tam olarak yerine getirmenin engellenmediği, vicdanen rahat olabileceğim bir meslek seçerdim." görüşünü ifade etmiştir. Bir katılımcı bu konuda bir öğretmenin mesleğinin gereklerini hakkıyla yerine getiremezse, bu gerekleri yerine getirebilmesi için ona ortam sunulmazsa huzursuzluk yaşayacağına, vicdanen rahat olamayacağına, bu rahatsızlığın da kendisini görevlerini tam olarak yerine getirerek vicdanen rahat olabileceği bir meslek seçmeye yönelteceğine değinmiştir. Öğretmen, okulda mutlu değilse, yaptığı işin gereklerini tam olarak yerine getiremediğini düşünüp vicdanen huzursuzluk yaşıyorsa yaptığı işte mutlu olmayıp başka bir meslek seçme arayışına girebilir.

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin, mesleklerinde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etme isteği duyup duymadıklarının ve nedenlerinin belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcıların % 33'ü "Mesleğimde hep daha iyisini yapmak istiyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrencilere vermiş oldukları bilgilerin olumlu bir şekilde geri dönütünü alınca mutlu olduklarını, hep daha iyisini yapmayı, kendilerini geliştirmeyi amaçladıklarını, yeniliği yakalama arzusunda olduklarını söyleyerek mesleklerinde daha iyisini başarmayı, daha güzel bir şeyler yapmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Verilen emeğin karşılığını alabilen öğretmenler, karşısındaki kitleye daha fazlasını verme, onları geliştirme ihtiyacı duyabilir. Bu durum öğretmenleri sürekli araştırmaya, kendinilerini yenilemek için çaba sarf etmeye motive edebilir.

Katılımcıların % 25'i "Daha iyisini yapma isteği mevcut şartlarda içimden gelmiyor." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar okul yönetimi tarafından kağıt, mürekkep gibi ihtiyaçların karşılanmadığından hazırlamış oldukları materyali çoğaltamadıklarını ve emeklerinin boşa gittiğini, eksiklikleri dile getirdikleri zaman okul yöneticilerinin bunları dikkate almadığını, öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilediklerini ve ders dinlemediklerini, okul idaresinin adil ders programları hazırlamadığını bu nedenle de mesleklerinde daha iyisini başarma, daha güzel şeyler yapma arzusunu kaybettiklerini söylemişlerdir.

Katılımcıların % 25'i "Bu konudaki duygularımda dalgalanmalar yaşıyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, okula gelirken daha iyisini başarma, daha

güzelini yapma arzusunda olduklarını ancak sınıfa girip öğrencilerin isteksizliğini görünce bu isteklerinde azalma olduğuna, eğitim sistemindeki aksaklıkların, okul idaresiyle yaşanan sorunların motivasyonlarını azalttığına değinmişlerdir. Eğitim sistemindeki aksaklıklar, okul idaresinin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları, öğrencilerin amaçsız ve isteksiz oluşu öğretmenlerin performanslarının düşmesine ve isteksiz olmalarına neden olabilmektedir.

Katılımcıların % 8'i ise "Mesleğimde daha iyisini başarma, daha güzel bir şeyler yapma isteğimde azalma söz konusudur." görüşünü ifade etmiştir. Bir katılımcı bu konuda çalışma arkadaşlarıyla birtakım sorunlar yaşadığına, denetimin olmamasından herkesin müfredatı istediği gibi uygulamasına bunun da sıkıntı yarttığına ve daha güzel şeyler yapma isteğinde azalma olduğuna değinmiştir. Çalışma arkadaşları tarafından engellendiğini düşünen, onlar ile ilgili olumsuz düşüncelere kapılan ve iş yapma isteklerinde azalma söz konusu olan öğretmenler tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalabilir.

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması

Öğretmenlerin okuldan ayrılırken kendilerini nasıl hissettiklerinin belirlenmesi boyutuyla ilgili öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla ortaya çıkan temalar ve oranlarının analizleri yapılmıştır.

Bu alt problemle ilgili katılımcıların % 92'si "Kendimi çok yorgun hissediyorum." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar okuldan ayrılırken öğrencilerin disiplin sorunları yaratmalarından, aşırı hareketli olmalarından, isteksiz olmalarından, eğitim sistemindeki aksaklıklardan aşırı derecede yorgun olduğunu söylemiştir. Özellikle öğrencilerin olumsuz davranışlarına maruz kalan ve bunları atlatabilmek için tüm enerjisini harcayıp yorulan öğretmenlerin aşırı derecede

yorulduğunu ve bu durumun kendilerini hem fiziksel hem de ruhsal olarak olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların % 33'ü "Okuldan ayrılırken öfkeliyim." görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, okulda gün içerisinde öğrencilerle bir sorun yaşadıklarında, öğrencilere harcadıkları emeklerinin karşılığını alamadıklarında öfke duyduklarından ve okuldan da öfkeli bir şekilde ayrıldıklarından söz etmişlerdir. Öğrencilerin, öğretmenlerine karşı sergiledikleri kaba davranışlar ve onlara harcadıkları emeklerin karşılığını alamama öğretmenleri öfkeliendirebilmekte ve verimliliklerinin düşmesine neden olabilmektedir.

Katılımcıların % 33'ü "Kendimi hasta hissediyorum." görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda katılımcılar sınıfta öğrencilerin sergilemiş oldukları saygısızca davranışlardan dolayı sinir oldukları zaman nefeslerinin kesildiğine, öğrencilere sesini duyurabilmek için yüksek sesle konuşmaları gerektiğinden seslerinin kısıldığına, zümre içi yaşanan rahatsız edici durumlardan dolayı da baş ağrısı gibi sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarına değinmişlerdir. Öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarıyla veya öğrencileriyle yaşadığı problemlerin sağlıklarını olumsuz bir şekilde etkilediğini, sağlıklarındaki bozulmanın da mesleki verimlilikleri üzerinde olumsuz bir etki yarattığını söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin bir kısmının okula gelirken yapmış oldukları işi en iyi şekilde yerine getirebilmek, verimli olabilmek için enerji dolu oldukları görülürken bir kısım öğretmenin ise öğrencilerin her geçen gün daha fazla disiplin sorunları yaratması, okul idarelerinin öğretmenin yaşadığı sorunlara çözüm üretmekte etkisiz kalması, çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşaması ve eğitim sisteminde birtakım aksaklıkların olması gibi nedenlerle endişe yaşadıkları, ilk yıllarındaki heyecanlarını yitirdikleri, çarpıntı hissettikleri, yorgun ve isteksiz oldukları görülebilmektedir. Maslach ve Jackson' a göre (1981) tükenmişlik; işgörenin yaşamış olduğu umutsuzluk, çaresizlik, yorgunluk durumuyla yapmış olduğu işi, çevresindeki kişileri, hayatının her anını olumsuz bir şekilde etkileyen fiziksel ve zihinsel bir sendromdur. (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Izgar, 2001).

Fiziksel çalışma koşulları ve okuldaki öğretim araç-gereçlerinin durumuyla ilgili olumlu görüş belirten öğretmenlerin yanı sıra ders materyallerinin tedarik edilmemesinden ve fiziksel ortamın eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun düzenlenmemesinden şikayetçi olan öğretmenlerin olduğu da görülebilmektedir. Öğretmenlerin, sınıfların aşırı kalabalık olmasından dolayı sınıf disiplinini sağlamada zorlandığı, öğrencileri için hazırlamış oldukları materyalleri etkili bir şekilde kullanamamaktan mutsuzluk yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Türk (2004)

de öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre daha çok tükenmişlik yaşamalarının sebebini okulun fiziksel açıdan yetersiz oluşu, öğretmen ile öğrenci arasındaki çatışmalar, öğrencilerdeki disiplin problemleri gibi nedenlere bağlıyor.

Haftalık ders programları ve ek görevleriyle ilgili düşünceleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmının ders programlarının yoğun ve ek görevlerinden şikayetçi olduğu söylenebilir. Yoğun bir çalışma temposu olan öğretmenlerin yapacakları işe tam odaklanamadıklarından verimlerinde düşüş yaşadıkları, kendilerine vakit ayıramadıkları, bütün vakitlerini çalışarak geçirdiklerinden yorgunluk ve bıkkınlık hissettikleri sonucuna varılabilir. Scott (2006), tükenmişliğin nedenlerinden birini çalışanların uzun süre çalışmasına bağlamıştır. İş verenler, çalışanlara uzun süre çalıştıklarında gerekli dinlenme zamanını vermez ve onlara rahatlama fırsatı sunmazsa bu durumun uzun süre çalışan ve ağır bir iş yükü altına giren çalışanlarda problem yaratabileceğini bu nedenle çalışma süresinin sınırlandırılmasının çalışanların verimliliğini artıracığını belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının gün geçtikçe azalmasının, toplum tarafından atıkları her adımın eleştirilmesinin, paragöz, tembel olarak nitelendirilmelerinin katılımcıları rahatsız ettiği ve üzdüğü görülebilmektedir. Türk (2004), öğretmenlerin stres yaşamalarının bir nedeni olarak da toplum tarafından sürekli olarak eleştirilmelerini gösteriyor. Yaşanan bu stres de öğretmenleri tükenmişlik riskiyle karşı karşıya bırakabilir.

Maddi açıdan 2011 yılından önce öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin tatmin olduğu söylenebilir; ancak 2011 yılından sonra mesleğe başlayan öğretmenlerin maaşlarından memnun olmadıkları, kıdemli öğretmenlere verilen birçok haktan yararlanamadıkları bunun da meslekteki performanslarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Özcan (2008) çalışmasında tükenmişlik

sendromunun bireysel nedenlerden kaynaklanabileceği gibi kıdemi, maddi kazancı, iş yerinin konumu gibi örgütsel nedenlerden de kaynaklanabileceğini belirtiyor. Scott (2006) ise bu konuda iş verenin çalışandan beklentisi yüksek ancak verdiği ücret düşükse çalışanlar kendilerine hak ettikleri değerin verilmediğini düşünmesine kapılabildiğini ve tükenmişlik riskinin artabileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğrencilerden geri dönüt alamadığından, öğrencilerin isteksiz oluşundan kendilerini mesleki açıdan geliştirme isteği duymadıkları, düzenlenen hizmet içi kursların da mesleki gelişimlerine bir katkı sağlamadığı, bu kursların yetersiz ve verimsiz olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Tükenmişlik insanların iş yaşamlarını olumsuz yönden etkileyen, bireyde isteksizlik, bitkinlik yaratan bir durum olarak tanımlanabilir (Alkan, 2004). Öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin tükenmişlik durumuna düşme riskini azaltabilir. Öğretmenlerini kendilerini geliştirmesinde ve moralinin artmasında etkili olabilir (Koralay, 2014).

Öğrencilerin bilinçsiz ve amaçsız, bilgi bakımından alt yapılarının zayıf olmalarının, sınıfta disiplin problemleri yaratmalarının, öğrencilere verilen emeğin karşılığının alınmamasının katılımcı öğretmenleri yorduğu, üzdüğü ve hayal kırıklığına uğrattığı sonucu ortaya çıkabilir. Sakarya (2007), işe yeni başlayan, henüz bir tecrübesi olmayan işgörenlerin, işleriyle ilgili beklentileri, gerçekte karşılaştıklarıyla aynı olmayınca büyük bir hayal kırıklığına uğradığını belirtirken, Dolunay (2001) ise çalışmasında verilen emek sonucu istenilen başarıya ulaşılmamasının bireyde tükenmişlik hissi yaratabileceğini ortaya koymuştur. Dolunay ve Piyal'e göre (2003) öğrencilerin yarattığı disiplin problemleri,

öğrencilerin duyarsız oluşu gibi stres yaratan nedenler öğretmenlerin tükenmişlik durumuna düşmesine neden olmaktadır.

Katılımcıların bir kısmının okul yöneticisinin adil olmasından ve onlarla iletişim kurup sorunlarına çözüm üretmek için çaba sarf etmesinden dolayı mutlu oldukları görülürken bir kısım katılımcının ise okul yöneticilerinin kayırmacı olmalarından, sorunlar karşısında duyarsız davranmalarından ve çözüm üretmemelerinden, öğretmeni desteklemesi gereken durumlarda öğretmenin yanında olmamalarından şikayetçi oldukları görülebilmektedir. Örgütteki lider, çalışanların tükenmişlik durumuna düşmesini engellemede veya buna katkıda bulunmada büyük bir rol oynar. Çalışanlar, liderleri tarafından bir sorun yaşadıklarında desteklendiklerini, örgüt için değerli olduklarını, başarılarının ödüllendirildiğini gördükleri zaman verimleri artar; ancak örgüt içinde bir lider tam bunların tersini yapıyorsa, onları takdir etmiyor, haksız yere tehdit ediyorsa, güvende olduklarını hissettirmiyorsa yani zayıf bir liderlik sergiliyorsa çalışandan verim almak yerine çalışanların tükenmişlik durumuna düşmesine neden olur (Scott, 2006).

Eğitim sistemi ile ilgili olarak katılımcıların tamamının olumsuz görüş ortaya koyduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim sisteminin hükümetten hükümete değişmesine tepkili oldukları, ders kitaplarının sürekli değişmesinin kendilerini olumsuz etkilediği ve mesleki performanslarında düşüş yaşadıkları söylenebilir. Düzenlenen ek bütünleme sınavlarıyla başarısız öğrencilerin de bir üst sınıfa geçmelerinin öğretmenin otoritesini ve saygınlığını zedelediği görüşünde oldukları görülmektedir. Scott (2006) çalışmasında alınan kararlarda söz hakkı olmayan çalışanlarda tükenmişlik durumuna düşme riskinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki açıdan sahip olduğu enerjide yıllar geçtikçe düşüş yaşandığı görülebilmektedir. Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının toplum ve öğrenciler tarafından azalmasının, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin zayıflamasının, eğitimden sorumlu bakanlığın eğitim ile ilgili tutumunun ve maddi bakımdan tatminsizliğin öğretmenlerin enerjilerinde bir düşüş yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bireydeki enerjinin kaybolması ya da ona aşırı şekilde yüklenilmesi durumunda öğretmende ruhsal ve fiziksel sorunlarla kendini gösteren tükenmişlik sonucunda olumsuz etkilenen sadece öğretmen olmamakta öğrenci, veli ve okuldaki diğer personel de bu durumdan etkilenmektedir. Bu da eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelik ve niceliğinde birtakım bozulmalara neden olmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Öğretmenlerin hayalini kurdukları mesleği yapıyor olmaları ve öğretmeyi sevmeleri onların her koşul altında bu mesleği yapabileceklerini göstermektedir; ancak mevcut eğitim sistemindeki aksaklıkların giderildiği, görevlerinin gereklerini tam olarak yerine getirmelerinde yöneticiler ve öğrenciler tarafından engellemelerin olmadığı bir yapıda mesleklerini yapmak istedikleri sonucu ortaya çıkabilir.

Eğitim sistemindeki aksaklıkların, okul idaresinin öğretmenlerin kırtasiye ihtiyaçlarını gidermede gecikmesinin ve öğretmenler arasında ayrım yapmasının öğretmenlerin motivasyonlarının kırılmasına neden olduğu görülebilir. Öğrencilerin amaçsız ve isteksiz oluşunun ayrıca disiplin sorunları yaratmalarının, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunların öğretmenlerin, mesleklerinde daha iyisini başarma, daha güzel bir şeyler yapma isteğini zedelediği sonucuna ulaşılabilir. Tükenmişlik durumu yaşayan öğretmenlerin derse gelirken yeterince hazırlanmadıkları, sınıf içerisindeki performanslarının düştüğü, öğrencilere karşı daha az tahammüllü oldukları, çevresiyle olan ilişkilerinin zayıfladığı

gözlemlenmektedir. Tükenmişlik durumuna düşen öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki verimi önemli ölçüde düşmektedir (Alkan, 2014).

Özellikle öğrencilerin olumsuz davranışlarına maruz kalan ve bunları atlatabilmek için tüm enerjisini harcayan öğretmenlerin aşırı derecede yoruldukları, harcadıkları emeklerin karşılığını alamadıklarından öfkelendikleri, çalışma arkadaşlarıyla veya öğrencileriyle yaşadığı problemlerin sağlıklarını olumsuz bir şekilde etkilediği ve okuldan ayrılırken mutlu olmadıkları görülebilmektedir. Bireydeki aşırı yorgunluk sinirlerin yıpranmasına ya da zihnin durması durumuna neden olur. Bu durum bireyin kaygı duymasına, sağlıklı kararlar verememesine, yaptığı işten keyif alamamasına neden olur. Zihin yorgunluğu sıkıntıya, sıkıntı ise bireyin karşısındaki işe karşı ilgisiz davranmasına yol açar. Tükenmişlik durumuna düşen bireyin yaşamış olduğu yorgunluk bireyde fizyolojik olarak kendini göstermeden önce bireyin performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Izgar, 2001).

Genel olarak sonuçları özetleyecek olursak katılımcıların büyük bir kısmının ders programlarının yoğun ve ek görevlerinin fazla olmasından şikayetçi oldukları, bıkkınlık yaşadıkları ve verimlerinin düştüğü görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine duyulan saygının gün geçtikçe azalmasının katılımcıları üzdüğü, 2011 yılından sonra mesleğe başlayan öğretmenlerin ise maaşlarından memnun olmadıkları bu durumun da performanslarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin bilinçsiz ve amaçsız, bilgi bakımından alt yapılarının zayıf olmalarının, sınıfta disiplin problemleri yaratmalarının, öğrencilere verilen emeğin karşılığının alınamamasının katılımcı öğretmenleri yorduğu, üzdüğü, hayal kırıklığına uğrattığı ve mesleklerinde kendilerini geliştirmek için bir istek duymamalarına neden olduğu söylenebilir. Eğitim sistemindeki aksaklıkların, okul idaresinin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğretim araç-gereçlerini gidermede gecikmesinin ve okul idaresi tarafından

33 42

öğretmenler arasında ayırım yapılmasının öğretmenlerin mesleklerinde daha iyisini başarma, daha güzel bir şeyler yapma isteğini zedelediği sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler:

Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğretim araç-gereçlerinin karşılanması ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi öğretmenin mutlu olmasını ve performansının artmasını sağlayabilir.

Okul yöneticilerine, öğretmenlerin ders programlarını hazırlarken ve onlara ek görevler verirken öğretmenlerin yoğunluklarını göz önünde bulundurmaları ve aşırı iş yüküyle öğretmeni karşı karşıya bırakıp öğretmenin verimini düşürmemeleri önerilebilir.

2011 yılından sonra öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin maaşlarının ve ek ödeneklerinin yasal düzenlemelerle iyileştirilmesi, diğer öğretmenlerle eşit haklara sahip olması öğretmenin tükenmişlik riskini azaltabilir.

Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin tükenmişliğin belirtileri, nedenleri ve tükenmişlikle mücadelede alınabilecek önlemler hakkında bilgilendirilmeleri tükenmişlik durumuna düşmelerini engelleyebilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırım yapmaması, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar karşısında duyarsız kalmaması, öğretmenleri desteklemesi öğretmenin performansını olumlu etkileyebilir.

Eğitim sisteminin mevcut hükümete göre şekillenmesi, ders kitaplarının sürekli değişmesi, ek bütünleme sınavlarıyla öğretmenin otoritesinin ve saygınlığının zedelenmesi öğretmenlerdeki tükenmişlik riskini artırabileceğinden Milli Eğitim Bakanlığının bu konularda hassa olması önerilebilir

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Öğretmenlerin tükenmişlik durumlarıyla ilgili bir araştırma yapılacaksa araştırmaya okul yöneticileri de dahil edilerek karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.
2. Öğretmenlerin tükenmişlik durumuyla ilgili araştırmaya özel okullar da dahil edilip karşılaştırmalar yapılabilir ve araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
3. Yapılacak çalışmayla okul yöneticilerinin tükenmişlik durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aktuğ, İ.Y., Susur, A., Keskin, S. ve Balcı, Y. (2006). Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde çalışan hekimlerde tükenmişlik düzeyleri. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 28, 91-101.
- Ak, N. (2014). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, F. M. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşte bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115 – 129.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2006). *Stres ve başa çıkma yolları* (23.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bahar, E. (2006). *Tükenmişlik sendromu, otel işletmelerinde ön büro çalışanlarında bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Betoret, F. D. (2008). Self-Efficacy, School Resources, Jobs tressorsand burnout among Spanish Primary and secondary school teachers: A Structur alequation approach. *Education alpsychology*, 29, 1, 45–68.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö. (2014). *İlköğretimde beden eğitimi derslerini yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Lefkoşa Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Budak, G. ve Sürgevil O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 20 , 95-108.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15, 465-484.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 547-570.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (2003). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Çelik, G. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (genişletilmiş 3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Demirkol, İ. (2006). *Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E. ve Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2, 13-23.
- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, A. B. (2001). *Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik, *Kriz Dergisi*, 11, 35- 48.
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, Eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Eşiyok, M. (2012). *Yurtdışında görevlendirilen (TC MEB) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (KKTC örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Fives, H., Hamman, D. ve Olivárez, A. (2007). Does burnout begin during student teaching: Analyzing efficacy, Burnout, And support during the student teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23, 916-934.
- Gezer, E. (2009). *Stres veren yaşam olaylarının öğretmen elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ghorpade, J. Lackritz, J. ve Singh, G. (2007). Burnout and Personality: Evidence From Academia. *Journal of Career Assessment*, 15, 240-256.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, www.pamukkale.edu.tr Erişim Tarihi: 17.05.2015
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 481-497.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izgar, H. (2012). *Endüstri ve örgüt psikolojisi* (3. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu, *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32

- Karaodul, G. (2003). *Ankara il merkezindeki sağlık meslek liselerinde alışan Yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip. E. (2000). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191–212.
- Koralay, F. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koyuncu, M. (2001). Üniversite öğretim elemanlarında tükenme duygusu ve kurumdan ayrılma isteğine etkisi. 9. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, İstanbul Üniversitesi, 349-360.
- Kurçer, M. A. (2005). Harran Üniversitesi Tıp Fakóltesi hekimlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri. *Harran Üniversitesi Tıp Fakóltesi Dergisi*, 2, 10-15.
- McKenzie, K. E. (2009). *Teacher burnout: A laughing matter* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI: 3379726).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.
- Naktiyok, A. ve Kaygın, E. (2012). Tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerini belirlemeye yönelik akademik personel üzerinde bir uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4, 23- 32.
- Naktiyok, A. ve Karabey , C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2, 179-198.

- Nuri, C. (2014). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik, öz yeterlik ve duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Oğul, A. (2008). *KKTC ortaöğretim kurumlarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Afyonkarahisar-Sandıklı örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özipek, A. K. (2006). *Orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Öztürk, A., Tolga, Y., Şenol, V., Günay, O. (2008). Kayseri ilinde görev yapan sağlık idarecilerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 30(2), 92-99.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki Tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 305-318.

- Pines, A. M. ve Keinon, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Polatcı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Sabuncuoğlu, Z ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji* (4. Baskı). Bursa: Alfa Basım Yayım.
- Saçlı, Ç. (2011). *Otel işletmelerinde tükenmişlik sendromu: Konya ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Savran, G. (2007). *Etik İklim ve Tükenmişlik Sendromunun Kalite Yönetim Sistemleri Üzerine Etkileri: Bir Laboratuvar Uygulaması*, Tezsiz Yüksek lisans projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Scott, Elizabeth (2006). Stres and Burnout: Burnout Symptoms and Causes. <http://stress.about.com> Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7. <http://www.pareonline.net> Erişim tarihi: 16 Mayıs 2015
- Sümer, D. (2005). *İnsan kaynakları eğitim fonksiyonunun mesleki tükenmişlik üzerine etkisi ve otomotiv yan sanayinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sürgevil, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sürücüoğlu, H. (2011). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik: Kütahya il merkezi örneği*. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Şahin E. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tayfunoğlu, N. (2006). *KKTC ilkokul öğretmenlerinde iş doyumu ve tükenmişlik ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Telkit, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının İş Doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1- 11.
- Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Türk, A. (2004). *Öğretmenlerde Tükenmişlik*. [http: //www.egitim1@mynet.com](http://www.egitim1@mynet.com)
Erişim tarihi: 26 Mayıs 2015.
- Uysal, İ. (2004). *Örgütsel çatışma yönetimi ve Türkiye Merkez Bankası'na yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yazıcıoğlu Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(6), 83-99.
- Yetkin, A. (2009). *Akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: KKTC Yakın Doğu Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ordu İli Uygulaması)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

EKLER

EK 1: Genel Ortaöğretim Dairesinden Alınan İzin



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/15/16-3869

12.10.2015

Sayın Kenan Özberk,

İlgi: 09.10.2015 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-15/1307 sayı ve 09.10.2015 tarihli yazısı uyarınca "Orta Öğretim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu bilimsel anket çalışmasının gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak uygulamadan önce çalışmaya katılacak öğretmenlerin bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın ne zaman uygulanabileceği birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Hüseyin Kavaz
Müdür

OB/SD

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

EK 2: Mesleki Teknik Öğretim Dairesinden Alınan İzin



**KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
MESLEKİ TEKNİK ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı:MTÖ.0.00-13-15/ 2692

12 Ekim 2015

**Sayın Kenan Özberk
Öğretmen
BTMK.**

İlgi yazınızda, müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak "Orta Öğretim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu anket uygulama istemiyle izin talebinde bulundunuz.

Talebinizle ilgili olarak Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nce yapılan incelemede, çalışmanın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür. Ancak sözkonusu anket yapılmadan önce ilgili okul müdürlükleri ile istişarede bulunup anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır. Anket yapıldıktan sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne de ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgi edinmenizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

**Aytunc Şirket
Müdür**

AS/NK

Tel (90) (392) 228 3136 - 22 82257
Fax (90) (392) 227 8727
E-mail meb@mebnet.net

Lefkosa-KIBRIS

EK 3: Görüşme Formu

Merhaba, ben Kenan Özberk. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezim için çalışma yapmaktayım. Görüşme sonucunda elde edilecek bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz içten yanıtlar ve bana ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim. İzin verdiğiniz takdirde ses kaydı alınacaktır.

1.Okula gelirken nasıl bir ruh hali içerisindeyiz? Neden?

2.Okulunuzdaki fiziksel çalışma koşullarını ve öğretim araç-gereçlerini yeterli buluyor musunuz? Bunlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

3.Haftalık ders programınız ve varsa ek görevleriniz ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

4. Mesleğiniz şu bakımlardan sizi tatmin ediyor mu? Bu konulardaki düşüncelerinizi açıklayınız?

a. saygınlık

b. maddiyat

c. mesleki gelişim

5. Size sayacağım şu kavramlarla ilgili düşüncelerinizi açıkla mısınız?

a. öğrenci

b. okul yöneticisi

c. eğitim sistemi

6. Mesleki açıdan sahip olduğunuz enerjiyi 1'den 5'e kadar derecelendirecek olsaydınız (1 en düşük, 5 en yüksek olacak şekilde) kendinize 5 üzerinden kaç verirdiniz? Neden?

7. Yeniden meslek seçme şansı size verilseydi yine öğretmenlik mesleğini seçer miydiniz? Neden?

8. Mesleğinizde daha iyisini başarmak, daha güzel bir şeyler yapmak için çaba sarf etmek içinizden geliyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi açıkla mısınız?

9. Okul çıkışında genellikle kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Neden?

EK 4: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Ad – soyad: Kenan Özberk

Doğum Yeri: Lefkoşa, KKTC

Doğum Yılı: 26 Nisan 1981

Medeni Hali: Evli

Eğitim Durumu

Ortaokul: Şehit Hüseyin Ruso Ortaokulu (1993-1995)

Lise : Lefkoşa Türk Lisesi (1995-1998)

Lisans : Doğu Akdeniz Üniversitesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (1998-2002)

Yüksek Lisans: Yakın Doğu Üniversitesi (2014-)

Çalıştığı Okullar

Erenköy Lisesi (2004-2006)

Şehit Zeka Çorba Ortaokulu (2006-2007)

Bayraktar Türk Maarif Koleji (2007-)

e-mail: kenanozberk81@gmail.com