

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE
MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Efdal DÖNMEZ

İstanbul
Ocak-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
İLETİŞİM BECERİLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Efdal DÖNMEZ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK

İstanbul
Ocak-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK

Üye Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

Üye Doç. Dr. Ayhan Öz

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Efdal DÖNMEZ

ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK'e, eğitim alanında dersleriyle bize vizyon katan çok değerli hocalarımıza, bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan annem ve babama, yüksek lisansa başladığım andan tez yazım aşamasına kadar desteğini esirgemeyen sevgili eşim Hatice DÖNMEZ' e ve tez yazım sürecinde ayrı kaldığım çocuklarım Yusuf Alp ve Ali Sina' ya teşekkürlerimi sunarım.

Efdal DÖNMEZ
İstanbul-2022

ÖZET

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Efdal DÖNMEZ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK

Ocak-2022, 94 + xiv Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yönteminde kurgulanan çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Trabzon il ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 258 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, iletişim becerileri envanteri ve tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. İletişim becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını t testiyle; yaş, mesleki deneyim, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ise tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Araştırmada iletişim becerileri ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, iletişim becerileri algılarının, tükenmişlik algılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü ve şu anki okulda çalışma süresi değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı bulunurken öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarının ise medeni durum, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, öğrenci sayısı, şu anki okulda çalışma süresi, yaş ve kademe türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunurken cinsiyet

değişkenine göre ise anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür. İletişim becerileri ile tükenmişlik arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İletişim becerileri tükenmişliği anlamlı bir şekilde yordayıp iletişim becerilerine ilişkin toplam varyansın %11'ini açıkladığını ve iletişim becerilerinin tükenmişliğe olan etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İletişim Becerileri, Mesleki Tükenmişlik



ABSTRACT

**INVESTIGATION THE RELATION BETWEEN THE
COMMUNICATION SKILLS OF THE TEACHERS OF
RELIGIOUS CULTURE & MORAL KNOWLEDGE AND THE
LEVELS OF THEIR OCCUPATIONAL BURNOUT**

Efdal DÖNMEZ
Master, Eğitim Yönetimi
Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Esra TÜRK
Januray-2022, 94 + xiv Pages

The main reason of this study is to investigate the relation between the communication skills of the teachers of “Religious Culture & Moral Knowledge” and the levels of their occupational burnout. The correlational survey model was used in the study that was built on the quantitative method. The working group of this research consists of 258 teachers of Religious Culture & Moral Knowledge that are working in primary, secondary and high schools associated with the National Education Ministry in Trabzon and its districts in the 2021-2022 school year. A personal information form, an inventory of communication skills and a scale of occupational burnout were used as the data collection tool in the research. A t-test was used to study whether communication skills and the levels of occupational burnout change according to the variables of gender and marital status, and one-way ANOVA and Kruskal-Wallis were used to study whether communication skills and the levels of occupational burnout change according to age, occupational experience, educational attainment, graduation faculty, the type of grade, the number of students and working span at present school. Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to determine the relation between communication skills and occupational burnout in the study, and regression analysis was made to determine whether communication skills are meaningful predictor variable to the perceptions of occupational burnout.

When research findings were evaluated, it was found out that communication skills of the teachers didn't cause any changes according to the variables of gender, age, marital status, occupational experience, educational attainment, graduation faculty, the type of grade and working span at present school, but they caused significant changes according to the variable of the number of students. It was also found out that

occupational burnout perceptions of the teachers didn't change according to marital status, of age, the type of grade, occupational experience, educational attainment, graduation faculty, the number of students and working span at present school, but they caused significant changes according to the variables of gender. A medium-level meaningful relation in the positive direction was discovered between communication skills and occupational burnout. It was realized that communication skills predicted occupational burnout in a meaningful way and it accounted 11% of the total variants in relation to communication skills and the effects of communication skills on occupational burnout was meaningful.

Key Words: Teacher of Religious Culture and Moral Knowledge, Communication Skills, Occupational Burnout.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------------|------|
| TEZ ONAYI | i |
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ..... | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii |
| KISALTMALAR..... | xiv |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1.Problem | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3.Araştırmanın Önemi..... | 3 |
| 1.4. Varsayımlar | 4 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 4 |
| 1.6. Tanımlar | 5 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|----|
| İLETİŞİM VE TÜKENMİŞLİK KAVRAMI | 6 |
| 2.1.İletişim..... | 6 |
| 2.1.1.İletişimin Önemi ve Amancı | 7 |
| 2.1.2.İletişimin Özellikleri | 8 |
| 2.1.3.İletişim Süreci ve Öğeleri | 9 |
| 2.1.3.1.Kaynak..... | 9 |
| 2.1.3.2.İleti..... | 10 |
| 2.1.3.3.Kod, Kodlama, Kod Açma | 10 |
| 2.1.3.4.Kanal..... | 11 |
| 2.1.3.5.Alıcı | 11 |
| 2.1.3.6.Geri Bildirim | 12 |

| | |
|---|----|
| 2.1.3.7.Gürültü..... | 13 |
| 2.1.4.İletişim Engelleri..... | 14 |
| 2.1.5.İletişim Türleri | 14 |
| 2.1.5.1.Etkilerine Göre İletişim | 15 |
| 2.1.5.2.Yönüne Göre İletişim | 15 |
| 2.1.5.3.İlişki Sistemlerine Göre İletişim..... | 15 |
| 2.1.5.4.Kullanılan Kodlara Göre İletişim | 17 |
| 2.1.5.5.Bireylerin Konumlarına Göre İletişim..... | 18 |
| 2.1.5.6.Zaman ve Mekan Boyutuna Göre İletişim | 18 |
| 2.1.6.İletişim Becerileri..... | 19 |
| 2.1.7.İletişim Beceri Yeterlilikleri | 19 |
| 2.1.7.1.Konuşma | 20 |
| 2.1.7.2.Dinleme..... | 20 |
| 2.1.7.3.Empati | 21 |
| 2.1.7.4.Mesaj..... | 21 |
| 2.1.7.5.Sözsüz İletişim | 21 |
| 2.1.8.İletişim Becerileri İle İlgili Araştırmalar | 22 |
| 2.2.Mesleki Tükenmişlik..... | 25 |
| 2.2.1.Tükenmişlik Sebepleri | 26 |
| 2.2.1.1.Kişisel Tükenmişlik Sebepleri | 27 |
| 2.2.1.2.Örgütsel Tükenmişlik Sebepleri | 28 |
| 2.2.2.Tükenmişliğin Belirtileri..... | 28 |
| 2.2.2.1.Fiziksel Belirtiler | 29 |
| 2.2.2.2.Psikolojik Belirtiler | 29 |
| 2.2.2.3.Davranışsal Belirtiler | 30 |
| 2.2.3.Tükenmişliğin Boyutları | 30 |
| 2.2.3.1.Duygusal Tükenmişlik | 30 |
| 2.2.3.2.Duyarsızlaşma..... | 31 |
| 2.2.3.3.Kişisel Başarı Eksikliği..... | 31 |
| 2.2.4.Tükenmişliğin Sonuçları | 31 |
| 2.2.4.1.Kişisel Sonuçlar | 32 |
| 2.2.4.2.Örgütsel Sonuçlar..... | 33 |
| 2.2.5.Tükenmişlik Modelleri..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 2.2.5.1.Cherniss Tükenmişik Modeli..... | 33 |
| 2.2.5.2.Edelwich ve Brodsky Tükenmişik Modeli | 33 |
| 2.2.5.3.Pines Tükenmişik Modeli | 34 |
| 2.2.5.4.Perlman ve Hortman Tükenmişik Modeli..... | 34 |
| 2.2.5.5.Meier Tükenmişik Modeli | 34 |
| 2.2.5.6.Maslach Tükenmişik Modeli | 34 |
| 2.2.6.Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları..... | 35 |
| 2.2.7.Tükenmişlikle İle İlgili Araştırmalar | 35 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| ARAŞTIRMA YÖNTEMİ..... | 40 |
| 3.1.Araştırmanın Modeli | 40 |
| 3.2.Evren ve Örneklem | 40 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 41 |
| 3.3.1.Kişisel Bilgi Formu..... | 42 |
| 3.3.2.İletişim Becerileri Ölçeği..... | 42 |
| 3.3.3.Tükenmişlik Ölçeği..... | 43 |
| 3.4. Verilerin Analizi..... | 44 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|-----------|
| ARAŞTIRMA BULGULARI..... | 46 |
| 4.1. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular | 46 |
| 4.2. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular..... | 46 |
| 4.3. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular..... | 47 |
| 4.4. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular.. | 53 |

| | |
|---|----|
| 4.5. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyleri ile Mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Amacına Yönelik Bulgular | 57 |
| 4.6. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri mesleki tükenmişlikleri algılarını yordamakta mıdır?” Alt Amacına Yönelik Bulgular..... | 59 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME | 60 |
| 5.1.Genel Değerlendirme ve Tartışma | 60 |
| 5.2.Öneriler | 70 |
| 5.2.1.Araştırmacılara Öneriler | 70 |
| 5.2.2.Uygulayıcılara Öneriler..... | 70 |
| KAYNAKÇA | 72 |
| EKLER..... | 87 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 94 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler..... | 40 |
| Tablo 3.2: İletişim Becerileri ve Tükenmişlik Ölçeğinin Normallik Dağılım Test Sonuçları..... | 45 |
| Tablo 4.1: Tüm Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... | 46 |
| Tablo 4.2: Tükenmişlik Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... | 46 |
| Tablo 4.3: Cinsiyet Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları..... | 47 |
| Tablo 4.4: Medeni Durum Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları..... | 47 |
| Tablo 4.5: Yaş Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 48 |
| Tablo 4.6: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 49 |
| Tablo 4.7: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları..... | 49 |
| Tablo 4.8: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 50 |
| Tablo 4.9: Kademe Türü Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 4.10: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 4.11: Şu Anki Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 53 |
| Tablo 4.12: Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 4.13: Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları..... | 54 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.14: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 4.15: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 4.16: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 4.17: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 4.18: Kademe Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 56 |
| Tablo 4.19: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 56 |
| Tablo 4.20: Şu Anki Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 57 |
| Tablo 4.21: Ölçek Toplam Ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları..... | 57 |
| Tablo 4.22: Öğretmen İletişim Becerilerinin Öğretmen Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Modeli Tablosu | 59 |
| Tablo 4.23: Öğretmen İletişim Becerilerinin Öğretmen Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları..... | 59 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|--------|-----------------------------------|
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| akt. | : Aktaran |
| çev. | : Çeviren |
| ed. | : Editör |
| sf. | : Sayfa |
| vd. | : Ve Diğerleri |
| DKAB | : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi |
| İHL | : İmam Hatip Lisesi |
| İHO | : İmam Hatip Ortaokulu |
| TÜ | : Tükenmişlik |
| İBT | : İletişim Beceleri Toplam |
| İBZİ | : İletişim Becerileri Zihinsel |
| İBDU | : İletişim Becerileri Duygusal |
| İBDA | : İletişim Becerileri Davranışsal |
| F | : Varyans |
| SD | : Standart Sapma |
| T | : T Test |
| İLİTAM | : İlahiyat Lisans Tamamlama |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden beri iletişim kurma çabası içindedir. Yaratılıştan gelen bu özellik de bir zorunluluktur. İnsanlar birlikte yaşamayı, kendilerini ifade etmeyi, başkaları tarafından anlaşılmayı, toplum tarafından kabul edilmeyi ister ve ihtiyacını hisseder. Bir anlamda sosyal bir varlık olma özelliğinden dolayı kişinin hayatına devam edebilmesi için diğer insanlarla iletişim kurması gerekmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2017). 21. yüzyılda globalleşen dünyada bilim ve teknolojiye bağlılık ve ilerlemenin de etkisiyle günümüz toplumlarının temel beklentisi çağın gereksinimlerine uyumlu, evrensel değerleri özümsemiş ve kendilerini ulusal ve uluslararası temsil edebilecek aktif bireylere sahip olmaktır. Genel olarak etkili bir birey-vatandaş; rasyonel kararlar verebilen, eleştirel düşünebilen, diğeriyle empati kurabilen ve iyi iletişim kurabilen kişi olarak tanımlanır (Kızılay, 2015). Toplumun bu değerlere sahip olması iletişim becerileri yüksek öğretmenlerin yetiştireceği nesillerle mümkün olacağı düşünülebilir. Öğretmenlik, çok yönlü iletişim becerileri ile zengin bilgi ve beceri gerektiren bir meslektir. Bilim, teknoloji ve diğer pek çok alandaki değişim ve gelişmeler, öğretmenlerin karşılaşması gereken beklentileri artırmıştır. Farklı bölgelerde farklı bireylerle aktif iletişim kurmak zorunda kalan öğretmenlerden beklentilerdeki artış; öğretmenlerin duygusal yoğunluğunu artırarak, özellikle stres olmak üzere kaygı, çözülmemiş sorunlar ve çaresizlik yaşamalarına neden olur (Yörük, Akar, Çimenci ve Akyel, 2013).

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1.Problem

Yapısı itibari ile insan; varlığını tek başına idame ettiremeyecek olması onun sosyal bir varlık olmasını zorunlu kılacağı gibi etkileşim içerisinde yaşamasını da gerekli kılabilir. Toplumun farklı kesimleriyle iletişime geçen bireyin aile, meslek ve sosyal yaşamında kurulan iletişiminin kanalları ve türleri bakımından nasıl gerçekleştiği bireyin yaşamına müspet ve menfi anlamda da etki edebilir. İletişim bir etkileşimdir ve bu etkileşimin düzeyi insan ilişkilerinin nasıl gelişeceği noktasında birtakım

işaretler verebilir. İletişim ortamları birbirinden farklı ortamlarda gerçekleşir ve bu iletişime verilen tepkiler de bu minvalde farklılıklar gösterebilir.

İletişim becerilerini etkili olarak kullanan bireyler hayatlarında karşılarına çıkan sorunları büyük oranda çözebilecek yetkinliğe ulaşabilmektedir (Varışoğlu, 2017). Aile içi ilişkilerde, arkadaş ilişkilerinde, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ve meslek hayatındaki ast-üst ilişkilerinde etkili iletişim becerileri kurulması bu ilişkilerin iyi ve sürengen bir şekilde ilerlemesine destek sağlar (Yüksel ve Şahin, 2010).

İletişim ve ilişkilerin yoğun olarak gerçekleştiği okullarda eğitimin tüm katılımcıları birbirleri ile sürekli etkileşim ve iletişim içerisindedirler (Bangir, 1997). Bundan dolayı okullar sadece temel bilimlerin öğretildiği bir yer olmaktan ziyade, bireyler arası yoğun bir iletişim sonucu iletişim becerilerinin öğrenildiği mekanlardır (Baltacı, 2014). Öğrenci ile öğretmenin arasındaki bağın oluşmasında ve öğrenme- öğretme sürecinin verimli olabilmesinde iletişim becerilerinin önemli katkıları vardır (Tepeli ve Arı, 2011). Öğretmenlik mesleğini daha verimli gerçekleştirebilmenin başında iletişim becerilerini etkili kullanmak gelmektedir (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008).

Etkili iletişim becerisi kullanılmadığı takdirde muhatapları dinleyememe, algılayamama, fazla konuşma ve sözsüz iletişimde problemler oluşabilmektedir. Yaşanan bu problemler sağlıklı ve başarılı bir iletişimin oluşmasına engel teşkil etmektedir (Kurtyılmaz, 2005). Bu tür olumsuzlukların önüne geçmek ve verimli bir eğitim ortamının oluşması sağlamak için öğretmenlerin etkin bir iletişim becerisine sahip olması gerektiği aksi takdirde iletişimin çok yoğun olarak kullanıldığı okul ortamında etkili iletişim kuramamanın mesleki tükenmişliği tetikleyebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve mesleki tükenmişliklerinin onların iş performansını ve verimliliğini etkileyebilecek değişkenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile mesleki tükenmişlikleri okulun genel ve özel amaçlarına dolayısıyla da öğrencilere doğrudan etki edebilir. Bu nedenle öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim hayatı başlangıcı yapabilmeleri için öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve mesleki tükenmişlik algılarının incelenmesi, bu iki değişkenin varsa birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın problem cümlesi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlik mesleğinin araçlarından biri olan iletişim becerilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri özelinde hangi düzeyde kullanıldığını araştırmak ve bu araştırmaların mesleki tükenmişlikle ilişkisini incelemektir. Ayrıca araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?
2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?
3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyleri ile Mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri mesleki tükenmişlikleri algılarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sektörü çalışanlarından öğretmenler daimî surette öğrencilerle, velilerle, okuldaki diğer öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle iletişim halindedir. İletişimin yoğun olarak gerçekleştiği okul ortamında öğretmenin ders işlenirken öğrencileri ile iyi bir etkileşim kurması, velilerin eğitim-öğretime olumlu katkı sunmaları, okulun diğer öğretmenleri ile sosyal bir ortamın oluşması ve öğretmen idare uyumunun

verimli bir şekilde yürütülmesi öğretmenler tarafından iletişimin etkili kullanılmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmaları incelediğimizde iletişim beceri düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ile kurdukları iletişimin olumlu yönde ilişkilerini geliştirdiği ve başarılarına da etki ettiğini görmekteyiz (Gökçe, 2003; Şen ve Erişen, 2002). İletişim becerilerine sahip öğretmenlerin sınıf hakimiyetini kurma ve iyi bir sınıf yönetimi davranışları sergilemesi olağandır (Ç. Tan ve S. Tan, 2016).

Öğretmenlerin etkili bir iletişim gerçekleştirememesi durumunda öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerin olumsuz yönde iletişim kaybına sebebiyet verebilir ve bu durumun eğitim-öğretim faaliyetlerine olumsuz yönde etki edeceği söylenebilir. Eğitimin sürekli gelişim ve değişim gösterdiği ve bu durumun öğretmenlerin eski alışkanlıklarının farklılaşmasına neden olabileceği söylenebilir. Günümüzde öğretmenin rolü de bilgi aktarmaktan ziyade, farklı değişkenleri en iyi şekilde harmanlayan bir iletişim yöneticisi olarak ifade edilmektedir (Şimşek, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda iki kavramın birbirinden etkilenmesi muhtemel gözükmektedir. Bu araştırma kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ve diğer yandan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin birtakım demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim) göre iletişim becerileri ve tükenmişlik düzeylerinde ilişki olup olmadığı incelenmiş olmasından ötürü bu çalışmanın yapılması önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmamızda katılımcıların kendilerine uygulanan anketlere doğru cevap vereceği ve örneklemin evreni temsil edebileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 Eğitim- Öğretim yılı Trabzon İli ve İlçelerindeki İlkokul Ortaokul ve Ortaöğretim okullarında görevli bulunan 154 kadın 104 erkek “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri” ile sınırlandırılmış olup veriler 2021 yılında toplanmıştır.

1.6. Tanımlar

İletişim: “İletişim, iki birim arasında; birbirleriyle ilişkili mesaj alışverişi; bir başka deyişle bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir” (Dökmen, 2016). Başka bir tanıma göre “bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir insandan diğerine bazı kanallar kullanılarak, anlamlarında uzlaşmış simgeler aracılığıyla ve değişim amacıyla aktarılma süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Yüksel, 2008).

İletişim Becerileri: “Kişinin duygu, düşünce, inanç ve tutumlarını anlaşılabilir ve amacına uygun bir şekilde karşısındakine aktarabilme becerisidir.” (Saran, Özgür, Khorshid, Vatan, Yalçınkaya, 2004; akt. Alper, 2007).

Tükenmişlik: “Bireyleri duygusal anlamda sürekli olarak tüketen ortamların; bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu” olarak tanımlanmaktadır. (Pines ve Aronson, 1988).

İKİNCİ BÖLÜM

İLETİŞİM VE TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

2.1.İletişim

Yaşamın çoğu yerinde kullanılan ve asırlardır var olan iletişim kavramı ortaklık kurma manasına gelen Latincedeki “Communis” sözcüğünden türemiş olup communication kavramının Türkçe dilindeki karşılığı iletişimdir. İletişim kavramı yerli ve yabancı birçok kaynakta farklı tanımlamalar ile karşımıza çıkmaktadır. Pearson ve Nelson (1997) iki birey arasında meydana gelen öğrenim ve bu öğretinin paylaşılması sürecini iletişim olarak tanımlamaktadır (Korkut, 2004). Cüceloğlu (2002), “Karşılıklı bireyler arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi” olarak Dökmen (2016) ise “Bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamıştır.

Yılmaz ve Tutar (2010)’a göre iletişim; üretilen bilginin gönderilmesi ve alıcının bu bilgiyi anlaması sürecidir. Zillioğlu (2014) ise iletişimi, “Kendi benliğini anlamlandıran insanın farklılaşan gereksinimlerini gidermek için çevresel ikazları biçimlendirerek güçlü bir farkındalık kazanması ve bu kazanımı çevresiyle paylaşma gayreti içerisine girmesidir.” şeklinde tanımlar. Sillars (1995) iletişimi, ulaştırılmak istenen bilginin muhataplarınca kavranabilmesi gayesiyle farklı iletişim araçları ile alınması, farklılaştırması veya gönderilmesi olarak açıklamaktadır. Wood (2011) iletişimi bireylerin farklı sembollerle anlam meydana getirmesi ve sonrasında fikir söylemesi için etkileşim kurduğu belirli düzene sahip hareketler dizisi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise iletişim; sözlü, yazılı, el-kol ve mimik işaretleri kullanarak duygu, kanaat ve isteklerin gönderilmesi sonucu insanlar arasında etki-tepki süreci olarak tanımlamıştır (Demirel, 2015).

İletişim insanlara arzu ettikleri iletileri aralarında göndererek iletilerin kavranması ile geri bildirim oluştururlar. Muhatap olan diğer bireyler için de aynı süreç işletilerek bir etkileşim mekanizmasının kurulmasına olanak sağlar (Dökmen, 2016). İnsanın nasıl iletişim kurulacağını bilmesi ve yeteneklerini geliştirebilmesi hangi meslek dalında uğraş gösterirse gösterebilir (Balcı, 1996).

2.1.1.İletişimin Önemi ve Amacı

İnsanın kendini güvende hissettiği sevinçli ve üretir durumda olmasının ön koşulu, zaman geçtikçe değeri artan ve bireyin farklı bireyler üzerine duygu, düşünce ve davranışını değiştirme süreci olarak kabul gören iletişim kavramı ile olmuştur (Liman-Kaban, 2014). İletişim bireylerin zihninde ve bilinçaltında bulunan duygu ve düşüncelerini göstererek bu düşüncelerini aktarma ve değerlendirme imkanına olanak sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2010). İletişim insanların yaşamlarını idame ettirebilecekleri gerekli bilgi, yetenek ve tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Çağlar ve Kılıç, 2014).

İletişimin genel amacı toplum ve bireyin bilgi edinmesine yardımcı olma, eğitim-öğretim, sosyal çevre oluşturma, motive sahibi tartışabilen ve karşısındakini ikna edip etki ve kontrol sağlamaktır (Tutar, 2010). Birey herhangi bir eylemde bulunmadan da sadece durarak bir iletişim kurması mümkündür. Çünkü iletişim sadece eyleme yönelik davranışlar değil karşısındakinin anlam yüklediği cevaplar olarak görülebilir ve bu durum sonucu iletişim meydana gelebilir. Bu davranışlar istemsiz bir şekilde de meydana gelebilir. Toplum değerleri, insanlar arasında ilişki ve iletişimi etkileyip yönlendirdiği için toplumun bir parçası olan bireyler bulunduğu toplumdan kendini soyutlayıp yaşaması mümkün olmamakla beraber toplumun istek ve kuralları yokmuş gibi göremezler (Gökçe, 2013). Hayatın her alanında aktif olan iletişimin temel amaçlarından biri etrafındaki bireyler üzerinde etkili olma arzusu yatmaktadır (Zıllıoğlu, 2014). Zıllıoğlu (2014) Berlo'dan aktardığına göre iletişim çevremizde bilinçli bir değişim oluşturmaktır. Birey kendi isteklerine göre karşılık alabilme beklenti ve gayretinin arkasında kendi hayatında ve sosyal çevresinde etkili olma isteği vardır. Geçmişten günümüze kurduğumuz sözlü veya sözsüz her türlü iletişim sosyal çevrede etkin olunabileceğini göstermiştir.

İyi bir iletişim kurmak kurumda çalışanların birbirini iyi tanıyıp anlaması ile mümkündür. Bunun sonucunda da kurumun çalışmalarını daha iyi yapması sağlanır. Kısaca iletişim kurumlardan hareketle toplumun mutlu olarak ve aralarında karışıklık olmadan yaşamlarını devam ettirmesine yardımcı olur. İletişim ortamının oluşmaması durumunda farklı huzursuzlukların ortaya çıkmasıyla kişiler arasında uzaklaşma meydana gelmektedir. Tüm bu olumsuzluklara mahal vermemek adına toplum

içerisinde her koşulda sağlıklı bir iletişim kurulmalı ve huzursuzlukların önüne geçilmelidir (Taşçı ve Eroğlu, 2008). Bunların olması her şeyin birden düzelmesini mümkün kılmamakla beraber yine çözümü bulabileceğimiz ve yeni problemlerin meydana gelmesini önleyeceğimiz iletişim halinde olma durumu yaşamımızın her evresinde önemli bir etkiye sahiptir. İyi bir iletişim talep ve önceliklerimiz ne kadar farklı olursa olsun bizlere kolaylık ve rahat bir yaşam sunar (Küçük, 2012).

Kurulan iletişim yöntemi ile kişinin var oluş yöntem, varoluş seviyesi arasında bir etkileşim vardır. İletişimin içeriği ile nasıl bir birey olacağımızı, nasıl bir birey olduğumuz ise kullanacağımız iletişimi belirler (Dökmen, 2000). İnsan yapısı itibariyle kendini anlatıp etrafındakileri de anlamak ister. Aile kurma, arkadaşlık gibi en tabii olayları gerçekleştirip sosyalleşmek için iletişim kurmaya istekli olur. Duygusal yönüyle insana baktığımız zaman insan sevinç hüznünü paylaşma gereksinimi duyar. Eğitim dünyasında iletişim bilgi ve tecrübenin iletilmesi açısından önemli bir konuma sahiptir. Genel olarak iletişim olmadan tüm bunların olmayacağını göz önüne alarak toplumların sürdürülebilir olması iletişime bağlıdır (Kılıç, 2013).

2.1.2.İletişimin Özellikleri

İnsan ilişkilerinin ve hayatın temeli olan iletişim kurma kişilerin etrafındakilerle etkileşim halinde olmasına çevresiyle uyum içinde olmasına yardımcı olur (Erözkan, 2013). İletişim insan olmadan gerçekleşmesi mümkün olmayan bir etkinlik olup kişilerin birbirini anlama noktasında paylaşımda bulunmayı gerekli kılar. Mesajın kaynağı ile mesaja muhatap olan alıcının mesajdaki aynı anlama odaklanması iletişimde gereklidir. İletişim jest, mimik, ses ve harflerden oluşan simgesel bir kavramdır. İletişimin ortaya çıkması gönderici ve alıcının iletiye aynı anlamı yüklemesiyle olur (Tutar ve Yılmaz, 2010).

İletişimin farklı araştırmacılar tarafından öne çıkan özellikleri farklı noktaları vurgulayarak açıklamışlardır. Debasish ve Das (2009) iletişimi istendik veya istendik dışı muhataplarla etkileşim içinde olmakla beraber canlı, kültürel ilişki içinde, ilişkileri düzenleyen, sürekli ve sistemli bir süreç olarak belirtmişlerdir. Altıntaş ve Çamur (2005)'a göre ise iletişim bilgi iletiminden ibaret olmayıp kaynak ve alıcının

bulunmadığı takdirde gerçekleşmesi mümkün olmayan, çokça faktörü bünyesinde barındırıp bütünlüklü yapıda olan ve ilk intibanın mühim olduğu bir süreçtir. Zıllıoğlu ve Yüksel (2004)'e göre iletişimin özellikleri her daim ve her alanda gerçekleşmesi, muhataplarla anlam paylaşımı içinde olması, çevre üstünde kontrol kurması ve farklı statülerde meydana gelmesi olarak açıklamıştır. Son olarak Eroğlu (2015) iletişimin özelliklerini diğer açıklamaların benzeri şekilde sıraladığını görüyoruz.

Sosyal medyanın günümüzde çoğu kesimin yaşamında yer etmesi insanların iletişim anlayışlarını farklılaştırdığı söylenebilir. Devamlı değişen sınırsız kullanıcı ve online paylaşımın olması insanların günlük yaşamlarının düşüncelerinin paylaşımı üzerine düşünsel tartışmaların olmasına ve bu tartışmaların sosyal medya üzerinden gerçekleşmesi farklı düşüncelere zihinleri açık bir hale getirmesine neden olmaktadır Vural ve Bat (2010). Bu durum iletişimin günümüzde daha yoğun gerçekleştiği ve sistematüğının değişmesine yol açtığını söyleyebiliriz.

2.1.3.İletişimin Süreci ve Öğeleri

Yapısından ötürü insanlar kendi hissiyat, fikir ve malumatlarını farklı insan ve topluluklara iletme arzusu duymasından ötürü, iletişim halinde olma isteğinin sürekli var olmasına neden olmuştur. İnsanoğlu asırlardır duman yolu ile sözsüz ileti göndermiş aynı zamanda sözlü iletişimi de kullanmıştır (Işık, 2013). Uslu (2005) iletişimi toplum ve bireylerin hem kendi içinde hem aralarında kurduğu dinamik bir süreç olarak görmekte ve bu sürecin insanlar arasındaki etkileşimin fark edilmesi ile başlayacağını belirtmiştir. Tutar ve Yılmaz (2013) ise iletişim sürecini, göndericiden gönderilen iletinin alıcı tarafından incelenip yorumlandıktan sonra göndericiye dönüt vermesi olarak tanımlamaktadır. Göndericinin iletiyi hazırlayarak iletmesi ile iletişim başlar. Gönderilen ileti alıcı tarafından kodu açılarak doğru anlaşılması ve algılanması gerekir. Bundan ötürü alıcının bu yeterliliğe sahip olması önem arz etmektedir. Alıcı tarafından alınan mesajın fikir olarak belirtilmesi ve göndericiye dönüt olarak bildirmesiyle süreç tamamlanır.

2.1.3.1.Kaynak

İletişim sürecinde en önemli pay sahibi olan ve iletişimin kurulmasına öncülük eden kaynak olmadan etkileşim içine girmek olanaksızdır. Gönderici yani kaynak bilgi ve deneyiminden yararlanarak göndereceği iletiyi kodlar. Kısaca zihin dünyasında yer eden fikri farklı simgeler kullanarak açıklar ve kanal yoluyla alıcıya ulaştırır (Tutar ve Yılmaz, 2013).

Zıllıoğlu (2014)'na göre kaynağın birey ya da bireylerden oluşabileceği gibi mekanik araçlarda kaynak olabilir. Örnek olarak yazarın kaleme aldığı kitap, konferans veren bir konuşan, radyo ve televizyon verilebilir. Bireyler arası ve küçük grup aşamasındaki iletişimde genellikle gönderici ve kaynak aynı kişi olmakla beraber kitlesel olarak yapılan iletişim araçlarında kaynak bazen tek kişi bazen de grup halinde veyahut toplum tümüyle kaynak olabilir (Güngör, 2013).

2.1.3.2.İleti

Göndericinin oluşturduğu yol sayesinde etkileşim içinde olan bölümlere iletilen bilgi duygu ve düşüncelerin tümüne ileti söylenmektedir (Işık & Biber, 2010). Birey ya da bireylerin duygusal veya psikomotor davranışlarında değişiklik oluşturmak üzere tertiplenmiş göstergelere mesaj denir. Kısaca duygu, düşünce ve davranışları göndericinin hedefiyle simgeleştirerek aktarmasıdır (Ergin, 2012). Yüksel (2013)'e göre ise mesaj; uyarı, ide, sezgi ve düşüncenin gönderici tarafından alıcıya kodlanmış şeklidir. Kaynak tarafından gönderilen mesajın hedef tarafından kavranmasıyla oluşan duruma iletişim süreci denir (Tutar ve Yılmaz, 2010). Zıllıoğlu (2009)'nun tanımlamasına göre mesaj, gönderici tarafından aktarılmak istenen fikrin söze dayanarak görsel-işitsel olarak kodlanmasıyla meydana gelen somut ürünlerdir.

2.1.3.3.Kod, Kodlama, Kod Açma

Mesajın simgeler aracılığıyla işaret haline dönüşmesini sağlayarak ve bu simgelerin arasındaki var olan bağı düzenleyen ilkelerin tamamına kod denir (Cüceloğlu, 2002). Göndericinin kodladığı şekilde mesajın hedef tarafından aynı şekilde algılanması sonucu amaçlanan şekilde davranışın ortaya çıkması ile etkili bir iletişim oluşur (Tutar

ve Yılmaz, 2010). İletinin muhtevasını kod sembollerine dönüştürmek kodlama olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 2002).

Yüksel (2008) ise kodlamayı; malumat, his, fikir ve kanaatlerin gönderilmeye elverişli hale gelip hazır bir ileti olarak var olmasıdır. İleti kodlanırken belli durumlara dikkat edilmesi önemlidir. Bunlar kısa, anlaşılır, ilgi çekici ve zihinde yer edecek şekilde mesajın kodlanması gerekmektedir. Aksi durumda mesajın alıcı tarafından anlaşılması mümkün olmayacaktır. Sonucunda alıcı bu mesajı gürültü şeklinde anlayacaktır (Oskay, 2001).

Son olarak tanımına yer vereceğimiz kod açma; gelen ve anlamlandırılan mesajın üzerinde düşünülerek anlaşılır hale getirme olarak tanımlanmaktadır (Güler, 1991). Yüksel (2013) de kod açmayı benzer şekilde tanımlayıp iletişim sürecinde iletinin anlam kazanmasının kod açma ile olacağını ve kodlamanın gönderici tarafından kod açmanın ise hedef yani alıcı tarafından gerçekleştiğini söylemektedir.

2.1.3.4.Kanal

İşaret şekline çevrilmiş mesajın hedeften göndericiye ya da tam tersi şekilde gönderilmesine imkân veren yol kanal olarak ifade edilmektedir (Gökçe, 2013). Küçük (2012) ise kanalı gönderici ve hedef tarafından bilgi, duygu ve düşüncenin paylaşılması sürecinde mesajlara yüklenen araçlar olarak tanımlamıştır. Bireylerin karşılıklı kurduğu iletişimlerin etkinliğini artıran faktörlerden biri kanallar yardımıyla mesajların görsel ve işitsel olarak algılanması ve duyu organlarının ikisinin de beraber kullanılmasıdır. Ayrıca mesaj iletilirken kanal sayısının fazlalığı sonucunda etkili bir iletişim meydana gelecektir (Tutar ve Yılmaz, 2010). Sağlıklı ve etkili bir iletişim için önemli olan hususlardan biri kanal seçimidir. Kitle iletişim aracı ve kişiler arası iletişim olarak tasnif edilen iletişim kanalları değişik biçimlerde gruplandırılabilir (Güney, 2001).

2.1.3.5.Alıcı

Mesaj olabilecek belirtileri idrak edip anlamlandıran iletişimi bitirip ya da sürekli olmasına kendisinin iletici konumuna geçerek destek olan kişiye alıcı demektir. (Tutar ve Yılmaz, 2010). İletişim gerçekleşirken alıcı, gönderici olan kaynağın ve iletinin muhatabıdır. Alıcı bu durumda mesaj gönderilen ve dinleyici durumundadır (Açıköz, 2005). Alıcı, iletişim süresi boyunca gönderici konumundaki kaynak tarafından gönderilen mesajların muhatabıdır. Kendisine gelen mesajları anlam dünyası içerisinde değerlendirip duygusal ve düşünsel çözümler yapmaktadır (Gürüz & Eğinli, 2017). Güven (2013)'in yaptığı alıcı tanımına göre ise mesajı idrak edip gerekli bir cevap vermesini beklediğimiz bir kişi veya varlık olarak tanımlanmaktadır. Dinleyici, okuyucu ve izleyiciler misal olarak verilebilir.

2.1.3.6.Geri Bildirim

Geri bildirim diğer bir adıyla geri besleme iletişim sürecinin son aşamasıdır. Göndericinin alıcıya ulaştırmak istediği iletiyi alıcının alıp tekrar göndericiye dönüt vermesine olanak sağlayan iletişimin bir unsurudur (Işık, 2013). Geri bildirim mesajı gönderen bireyin mesaja farklı bir cevap vermesine veya onu yeniden oluşturmasına katkı sağlayacak imkanı vermektedir (Gürüz ve Eğinli, 2017).

Koçel (2001) etkin olan ve etkin olmayan geri beslemelerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır. Etkili bir geri besleme; bireye yardımcı olan, belirgin, detay içeren, bilgi paylaşımına dayalı, konudan sapmayan, vaktinde ulaşan, geçerliliği olan, ağırlıklı gözlem içeren ve davranış odaklı olması gerekmektedir. Etkili olmayan geri beslemeler ise; bireyi küçük düşürücü, yoruma dayalı, şahsiyeti öne çıkaran, anlaşılması zor, vakitsiz, bireyi savunmaya iten, umumi ve geçersiz olan durumlardır. Geri besleme sayesinde gönderici kendine gelen cevapları farklı bir şekilde oluşturma imkanı yakalar. Örneğin konuşma anında başkalarına kurduğunuz bir cümle veya kelimeye tepki olarak gülümseme oluşması durumunda kaynağa bir geri besleme olur. Kaynak dilerse başkalarında oluşan tebessüm halini aldığı dönüte göre farklılaştırabilir (Küçük, 2012). Ayrıca göndericinin iletmiş olduğu mesajlara herhangi bir tepkimede bulunmamak göndericinin hiç sevmeyeceği bir durum olmakla beraber bu durum da bir geri besleme olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 2004).

Tutar ve Yılmaz (2010) mesajın muhtevasına göre geri beslemeyi olumlu ya da olumsuz olarak ikiye ayırmaktadır. Olumlu geri beslemede gerçekleşen davranışın devam etmesi yönünde pekiştirme uygulanır. Bir konuşmacının kurduğu cümleler sonunda alkışlamak örnek olarak verilebilir. Olumsuz geri bildirimde ise kaynağın mesajı alıcıya iletmesi istediği şekilde gerçekleşmez ise alıcı bu durumu bildirir ve bunun sonucunda düzeltme fonksiyonu devreye girer. Mesajın anlaşılmasını durumunda iletişim için negatif bir geri besleme meydana gelir. Örnek olarak eleştiri içeren yazılar, sorunlu bakışlar ve karşı çıkmalar verilebilir.

2.1.3.7.Gürültü

İletişim kurarken gönderici ve hedefin maruz kalmak istemeyeceği iletişim kurulmasına mâni olan en önemli etkenlerden biri gürültüdür. Doğrudan iletinin eksiksiz bir şekilde yayılmasına mâni olur. Gürüz ve Eğinli (2017) gürültüyü; bireylerin kurduğu iletişimde engelleyici ya da sonuçlara olumsuz yansımaları olan ve gönderici ile hedef tarafından iletilerin anlamlandırılmasına engel olan unsurlar olarak tanımlamıştır. Gönderici ve hedef arasında gerçekleşen mesajlaşmada hedefin kendisine gelen mesaj ile göndericinin mesajındaki fark gürültüdür.

Fiziksel, psikolojik, nörofizyolojik ve kültürel gürültü olarak dört farklı çeşidi vardır (Cüceloğlu, 2002). Fiziksel gürültü; iletişim kurulurken gönderilerin ulaşmasına mâni olan fiziksel etmenlerdir. Örnek olarak konuşmacının vurgularındaki farklılık ve araçların motorundan çıkan ses verilebilir. Psikolojik gürültü ise iletişim kurulurken gönderilerin ulaşmasına mâni olan psikolojik özelliklerdir. Nörofizyolojik gürültü ise gönderici ve kaynakta olan duyuşal sorunlardan ötürü gönderinin sekteye uğrayıp hedefe ulaşmamasıdır. Örnek olarak işitme sorunu yaşayan bireyler verilebilir. Son gürültü çeşidi olan kültürel gürültü ise; gönderici ve hedef arasında kurulan iletişimde hedefin mesajı algılaması göndericinin isteği dışında gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkan gürültüdür. İnsanların farklı kültürlerden olmaları ve lisanlarının farklı olması örnek olarak verilebilir. İletişimin hedefine ulaşp ulaşmamasında aktif rol oynayan ve iletişim sürecini etkileyen faktörlerden biri çevresel koşullardır. Gürültü ise iletişimi olumsuz etkileyen en önemli çevresel etmenddir (Akman, 2011).

2.1.4.İletişim Engelleri

İletişimde gönderici ve alıcı arasında beklenmeyen durumların oluşması iletişim sürecini olumsuz yönde etkiler ve iletişim engelleri ortaya çıkar. Farklı kültür, sosyal çevre, eğitim düzeyi ve bireylerin psikolojik hâlleri iletişim engellerine örnektir. İyi bir iletişim kurulmasını engelleyen bu tür ve benzeri ortaya çıkan etmenler iletişim engeli olarak kabul görür (Tutar ve Yılmaz, 2013).

Gordon (2017). İletişim kurulmasını engelleyen etmenleri 14 madde ile açıklamıştır.

- 1.Muhataplarına uygulanmak üzere emir vermek,
2. İnsanlar üzerinde tahakküm kurmaya çalışmak
- 3.Muhataplarına gözdağı vererek ikaz etmek
- 4.Muhataplarına edep dersi ve tembihte bulunmaya çalışmak
- 5.Muhataplarına çözüm yolu göstermek ve öneri sunmak
- 6.İnsanlara yaşadıklarından ötürü akıl vermek
- 7.Muhataplarına karşı kınayarak konuşmak
- 8.İnsanların yaptıklarını tenkit etmek
- 9.İnsanlara karşı lakap takarak küçümsemek
- 10.Muhataplarının yaşanmışlıklarına öznel değerlendirme yapmak
- 11.İnsanların yapıp yapmayacakları konusunda telkinde bulunmak.
- 12.Muhataplarına yargılayıcı tavırla sorular yöneltmek
- 13.İnsanlara karşı verilen sözlerin tutulmaması
- 14.İnsanların konuştuğu konular hakkında latife yaparak konuyu bütünlüğünden uzaklaştırmak iletişimi engelleyen etmenler olarak tanımlanmaktadır.

2.1.5.İletişim Türleri

İletişimin türleri hakkında günümüze kadar birçok sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmalar etkilerine göre, yönüne göre, kullanılan kod sistemine göre, ilişki sistemlerine göre, bireylerin grup içindeki konumları ile zaman ve mekana göre yapılmıştır (Kaya, 2016; Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004). Bu sınıflandırmalar kendi içlerinde de farklı türlerde ayrıca açıklanmıştır.

2.1.5.1.Etkilerine Göre İletişim

İletişim, süreç boyunca katılımcılara iyi ve müspet anlamda tesir ediyorsa, katılımcılar süreç bitiminde ihtiyaçlarını gidermiş, kıymetli hissetme, değer görme ve sonunda anlaşılıyorlarsa kurulan bu iletişim olumlu bir iletişim olarak adlandırılabilir (Kaya, 2016).

Katılımcılar üzerinde menfi anlamda izler bırakan saygı ve kabullenmenin eksik olduğu ayrıca tenkit ve itham da barındıran iletişime olumsuz iletişim söylenebilir. Bu iletişimde bireyler kıymet görme ve anlaşılma duygularını yaşamazlar (Kaya, 2016).

2.1.5.2.Yönüne Göre İletişim

Kaynağın alıcıya gönderdiği iletiye herhangi bir dönüt olmaması sonucu oluşan iletişim şeklidir (Mısırlı, 2008). Alıcının katılmadığı sadece kendisine kaynağın gönderdiği mesajları aldığı ama cevap vermediği tek yönlü iletişimde alıcı mesaj üretmez ve sürece katılım sağlamaz (Kaya, 2016).

İletişimin muhataplarıyla yapıldığı en az iki bireyin olması gerektiği his, düşünce ve malumatların olduğu iletişim şeklidir. Bu iletişim şeklinde alıcı tek yönlü iletişimin aksine aktiftir ve kendisine gelen mesajı analiz ederek kaynağa dönütte bulunur (Mısırlı, 2008). Küçükaslan (2014) tek ve çift yönlü iletişimin karşılaştırmasını yaptığı çalışmasında ulaştığı sonuçları şu şekilde ifade etmiştir. Tek yönlü iletişimin daha hızlı gerçekleşip işlediği, çift yönlü iletişimde ise güvenilir iletişimin kurulduğu, alıcının itimat içinde olduğu, dışardan gelecek gürültü vb. etkilerle daha çok karşı karşıya kaldığı ve daha demokratik olduğunu açıklamıştır.

2.1.5.3.İlişki Sistemlerine Göre İletişim

İnsanın içsel iletişim içinde olması onu düşünmeye yöneltici, bireysel gereksinimlerini anlamasını, içsel müşahede de bulunmasını, gördüğü rüyalar üzerine birtakım mesaj alması ve bu mesajlar üzerinden soru ve cevap yöntemiyle kendisi ile iletişim ortaya koyması bir içsel iletişim olarak kabul edilebilir. Bireyin toplum, dış dünya ve başka

insanların gerçekleşmesini bekledikleri şeylerin aksine kendi içsel benliği ile olan ilişkileri daha başat olması bir gelişmiş birey özelliklerindedir (Cüceloğlu, 1994). Tutar ve Yılmaz (2010) kişi içi iletişimin bireylerin kişisel fikirlerini yine kendilerince analiz edip değerlendirmesi ile gerçekleştiğini ve bireyin ruhsal durumunu gösterdiğini söylemektedir. Ayrıca kişi içi iletişim gönderici ve alıcının bireyin kendisinin olduğu bir iletişim çeşididir.

İnsanların kendi aralarında kurduğu, göndericisi ve alıcı olan iletişim çeşidine denir. Bu iletişim çeşidinde kişiler simge meydana getirirler, kurulan iletişimde bu simgeleri gönderip ve açıklayarak iletişimlerini devam ettirirler (Dökmen, 2016).

Tutar ve Yılmaz (2013) kurulan iletişimde kişiler arası iletişimin kabul edilebilmesi için üç etmen olduğunu söylemektedir. Bunlar;

- Katılımcı bireylerin yakın olma ve yüz yüze bulunması gerekmektedir.
- İletişimin çift yönlü olması yani muhataplarıyla karşılıklı mesajlaşma şeklinde olmalıdır.
- İletiler sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdırlar.

Günlük hayatımızda kullandığımız şekliyle grup kelimesi umum itibariyle çoğul olmayı ifade eder. Aynı gaye ve ortak kurallar etrafında bir araya gelen, kendileri grup olarak hisseden ve etkileşim içinde olan bireylere grup denir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Grup içi iletişim ise kurumlar içerisinde ve bölümler arasında bulunan bireylerin kurduğu iletişime denir. Kurumların ulaşmak istedikleri sonuçlar ile kurumdaki bireyler arasındaki iletişimde grup içi iletişimin önemli rolü bulunmaktadır (Akgöz ve Sezgin, 2009).

Kitle iletişiminin ortaya çıkması için alıcının oluşturduğu malumatları ve simgeleri geniş insan topluluklarına ulaştırarak bunlar üzerine yorum yapılmasını sağlamak gerekir. Gönderici ve alıcı arasında bulunan kanallar kitle iletişim araçlarını (radyo, televizyon, gazete, dergi, broşür, sinema vb.) meydana getirir (Dökmen, 2016).

Kaynak durumunda olan bireyler, alıcılar ile kitle iletişiminde birebir muhatap olmazlar. Kitle iletişim araçları ile oluşturulan kanallar sayesinde bir gönderici kısa zaman içinde makro düzeyde erişim imkanına sahip olabilir. Ayrıca kitle iletişim, toplumsal değer ve beklentiler bağlamında sosyal rollerde değişiklik oluşmasına neden olmaktadır (Cüceoğlu, 2006).

2.1.5.4.Kullanılan Kodlara Göre İletişim

İnsanlar muhataplarıyla birebir konuşmalarında veya yazışmalarında sözcüklerle yapılan iletişim türüne sözlü iletişim denir (Işık ve Biber, 2010). Sözlü iletişimin verimli gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır: (Çağlar ve Kılıç, 2014).

- Sözlere açık ve samimi olarak kullanmak
- Hitap yetisini mümkün olan düzeyde geliştirmek
- Konuşma üslubunun düzeyini iyi ayarlamak
- İletişimde göz göze kuralına dikkat etmek
- Hitabın mizahi unsurlar barındırması

Tutar ve Yılmaz (2013)'a göre sözlü iletişim, insanların çevresiyle iletişim kurarken hemen hemen her yerde kullandığı konuşma türü olduğunu söylemektedir. Sözlü iletişim biçimlerine örnek olarak karşılıklı yapılan görüşmeler, sohbet halkaları, konuşmaların resmi yapılması, sunu anlatımları, vb vermektedir.

Dökmen (2016) ise sözlü iletişimi iki ayrı kategoride dil ve dil ötesi olarak değerlendirmiştir. Dil ile olan iletişime kişilerin konuşması ve yazışmalarını ve dil ötesi iletişimde ise sesin tonu, hızı ve şiddeti olarak belirtmiştir. Dil ve dil ötesi iletişim de farklılık olarak dil ile olan iletişimde “ne söylendiği” dil ötesi iletişimde ise “nasıl söylendiği” önem arz etmektedir.

Mesajın herhangi bir sözcük veya yazı çeşidi kullanılmadan alıcılara iletilmesine sözsüz iletişim denir. Sözsüz iletişimin kodlarını simgeler ve beden dili oluşturmaktadır. İletişim kurarken kişinin sözlü ve yazılı iletişimde aktarmakta zorlandığı hislerini daha iyi aktarmasına yardımcı olabilmektedir (Cüceloğlu, 2004).

Sözsüz iletişimde mimikler, şekiller ve sembollerle aktarım olduğu için kişilerin ne söylediğinden ziyade ne yaptığının ön plana çıkmasına neden olur (Dökmen, 2016). Hayatın işleyişinde kişilerin kullandığı simgelere anlam yüklerken ve paylaşımında bulunurken çoğu zaman bilinçsiz bir şekilde kullanılır ama bu süreğen şekilde devam eder (Zıllıoğlu, 2014). Cüceloğlu (2002)' de iletişim kurulurken bilinçsiz de olsa alıcıya mesaj gönderirken sözsüz iletişim kullanıldığını ve mesajların oluşturulmasında sözsüz iletişimin daha fazla yer kapladığını belirtmektedir. “Sözlü iletişim akıl, mantık ve düşünceyi; sözsüz iletişim duyguları ve ilişkileri en etkili ifade etme aracıdır” (Cüceloğlu, 2002).

Geçmiş ilk insanların mağaralarda çizmiş oldukları farklı resimlere uzanan yazılı iletişim zamansal ve mekânsal sınırlamaları kaldırarak iletişimin sınırlarının genişlemesine neden olan iletişim biçimidir. Bilgi ve tecrübenin zamanla kaybolmasının önüne geçmek adına daha güvenilir bir yöntem olduğu söylenebilir (Zıllıoğlu, 2014). Yazılı iletişimi mektup, kısa mesaj, elektronik posta, makale ve gazete gibi içeriklere sahiptir (Tutar ve Yılmaz, 2010). Matbaanın 15. Asır Avrupa'sında icat edilmesi sonucunda yazılı iletişimin hızlıca artması bilgi ve fikri büyüme meydana getirmiştir (Zıllıoğlu, 2014).

2.1.5.5. Bireylerin Konumlarına Göre İletişim

Kurum içerisinde bulunan aynı düzey çalışanların üst yönetime başvurmadan aralarında kurdukları iletişime yatay iletişim denir. Bu iletişim türü çalışanların iş birliği içinde çalışarak vasıtasız bir ilişki kurmalarına imkân verebilir. Ast üst ilişki yönteminin belirgin olduğu kurumlarda bile bazen verilen talimatların daha iyi anlaşılabilmesi adına yatay iletişime başvurulabilmektedir (Ertürk, 2016).

Astlardan ve üstlerden meydana gelen hiyerarşik sistem içerisinde kullanılan ve astların görev ve sorumluluklarını üstlerin ise astların verilen direktifleri ne derecede anlayıp uyguladıklarını görüp onların ihtiyaçlarını gözetmeyi sağlayan iletişim biçimidir (Ertürk, 2016).

2.1.5.6. Zaman ve Mekân Boyutuna Göre İletişim

Zaman ve mekân boyutuna göre iletişim, yüz yüze iletişim ve uzaktan iletişim olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Kişilerin muhataplarıyla aynı yer içerisinde bulunup ve aralarında araç bulunmaksızın yüz yüze olarak kurulan iletişim şeklidir. Bu iletişim çeşidi sözel iletişime dayandığı için genellikle sözel kodlar kullanarak yapılmaktadır (Kaya, 2016). İletişimde bulunan bireylerin farklı yerlerde bulunup internet, telefon vb. araçlarla iletişim kurarak etkileşimde bulunması durumudur (Kaya, 2016).

2.1.6.İletişim Becerileri

İletişim becerileri kişinin farklı kişilerle tatmin edici ilişkiler içinde olarak duygu, düşünce ve bilgilerini gizlemeden iletmesini ve toplumdaki hayatını kolaylaştırıcı etkisi olan içerisinde empati ve saygının da bulunduğu davranışlar olarak tanımlanmıştır (Şahin, 1998). Etkili bir iletişim için gerekli olan ilkeler ise; başkalarının değerli ve önemli olduğunu, bireysel farklılıklarını kabullenmek, zorlama olmadan, saygı duyarak ve her bireyin karar alma hakkı olduğuna inanmaktır (Kaya, 2016).

Cüceloğlu (2004) iletişim becerileri yüksek olan bireylerin hayatta karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede daha başarılı ve sağlam ilişkilere sahip olduklarını söylemiştir. Kurumlar içerisinde yönetici pozisyonunda olan kişilerin iletişim becerilerinin düşük olması o kurumda astlarıyla olan iletişimin aksamasına ve kurulamamasına neden olmaktadır. (Ertürk, 2016). İletişim becerilerini de etkileyen unsurlar arasında bilgiyi oluşturan, ileten ve anlamlandırılmasını sağlayan iletişim süreci de yer almaktadır (Dökmen, 2016).

2.1.7.İletişim Beceri Yeterlilikleri

İletişim becerileri birbirini tamamlayan sosyal becerilerden oluşan ve genellikle tek başına değil duygu ve becerilerle birbirini tamamlayan ve beraber kullanıldığında anlam ifade eden yeterliliklerden oluşur. Bunlar empati, konuşma, dinleme, beden dili, mesaj ve geri bildirim verme becerilerini içine almaktadır (Demirci, 2002).

2.1.7.1.Konuşma

İnsanların karşılıklı olarak birbirlerine ileti gönderme, iletileri anlamlandırma ve bu iletilere tepkime göstermelerine iletişim denir. İletinin gönderilmesinde birbirinden farklı yöntemler olsa da en çok tercih edilen gönderim şekilleri yazılı ve sözlü iletişimdir. Sözlü iletişimin en temel unsuru da konuşmadır (Erdem, 2018).

Yüksel (2013) konuşmanın beş ana unsurdan oluştuğunu bunların; ses, telaffuz, konuşma dinamiği, kelime hazinesi ve üslup olduğunu belirtmektedir. Konuşma birçok organın beraber hareketiyle ortaya çıkan komplike bir durumdur. Verimli bir konuşma ortaya çıkması için öncelikle işitme organlarının sağlıklı olması önemli bir etkidir. Organların herhangi birinde sorun oluşması verimli ve etkili konuşmanın oluşmasına engel olur (Temizyürek, 2011).

Kişiler iletişim kurmaya başlayacağı zaman kullanacağı kelimeleri özenle seçmeli ve söyleyiş tarzına da dikkat etmelidir. Anlaşılır ve belirgin mimikler kullanılmalı, soyut ifadelerden kaçınarak anlaşılmayı kolaylaştıran somut ifadelere yer vermelidir. Tüm bunlarla beraber konuşmanın hızının ve ses perdesinin kullanımı verimli bir konuşma gerçekleşmesi açısından önemlidir (Arabacı, 2012). Altıntaş ve Çamur (2005) kültürün gelişmesine katkıda bulunan önemli etkenlerden birinin dil olduğunu söyleyerek nesiller boyu süregelen deneyimlerin kültürü oluşturduğunu ve bireylerin kültürünü dil ile öğrenmesi sonucu karşılıklı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu söylemektedir.

2.1.7.2.Dinleme

Etkin bir dinleyici konuşanın anlatılan iletilerini tamamlamakla yükümlüdür. Dinleme esnasında dinleyici tüm iletişim unsurlarına dikkat etmesi gerekir (Tutar ve Yılmaz, 2010). Etkin dinleme becerisinin, kişiler arası etkileşimin kurulması, devam etmesi ve nihayete erdirilmesinde kilit bir rolü bulunmaktadır (Kaya, 2017). Kişi muhataplarına karşı ne kadar etkin bir dinleme gerçekleştirirse bunun sonucunda konudan sapmadan uygun bir geri bildirim verebilmekte ve bu şekilde konuşmanın sağlamlasının yapıldığı söylenebilir (Tomaç, 2009).

Dinleme becerisi genel olarak kabul edilenin aksine sonradan öğrenilen yazma ve okuma gibi becerilerdendir. Dinleme anında her dinleyici aynı mesajı almamakla beraber kendi gözlemleriyle beraber farklı yorumlarda bulunabilir (Demiray, 2008). Öğretmenlik mesleğinde öğretmenin etkin dinleme becerisi sonucunda çocuklarda öğretmeni tarafından kabul ve değer görüldüğü hissini uyandırdığı söylenebilir (Gordon, 2017).

2.1.7.3. Empati

Kişinin başkasının duygu ve düşüncelerini anlaması ve bunu gösterebilmesi olarak tanımlanabilir. Bu nedenlerden ötürü bilişsel ve duygusal yönleri bulunmaktadır. Başkalarını anlama bilişsel yönünü ifade ederken muhatapları gibi hissetme duygusal yönünü ifade etmektedir (Dökmen, 2016).

Sosyal hayatlarında iletişim kurarken empati içeren davranışlar sergilenmesi insanları müspet anlamda etkilenmektedir (Uğurlu, 2013). Empati etkili iletişim sürecinin gerçekleşmesinde, konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağlayarak, ikisinin arasında bir köprü olma özelliği taşır (Arabacı, 2012). Elikesik (2013) empati öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir iletişim becerilerinden biri olduğunu belirtmiştir. Bu beceriye sahip öğretmen olayları öğrenci açısından değerlendirip öğrencilerin kendilerini kıymetli görmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca empati iyi bir iletişim kurulmasını, fikir birliklerinin oluşmasını, daha iyi anlama ve iş birliğinin artmasına katkı sağlar (Metin, 2011).

2.1.7.4. Mesaj

Mesaj içerik ve yapı bakımından iki yönlü bir kavramdır. İçerik olarak anlam yönü, yapısı yönüyle ise simgeler ve kodlarla ilgilidir. Mesajı gönderen kişi için mesajın bir anlamı vardır ama alıcıya gelen mesaja farklı anlamlar yüklenebilir (Kaya, 2016).

2.1.7.5. Sözsüz İletişim

İletişim kurarken kişinin düşündükleri ile söyledikleri birbiriyle örtüşmeyebilir ama bedensel hareketleri duygu ve düşüncelerden bağımsız olarak değerlendirilemez. Konuşmanın eksik kaldığı yetemediği durumlarda bedensel duruş, jest, mimik vb. hareketler mesaj vermeye devam eder. Sözsüz mesajlar sözlü mesajlara göre duygu ve düşünceleri daha samimi olarak aktarırlar. Sözsüz iletişimde insanların kurdukları iletişimde söylemden ziyade yapılanlar ön plana çıkmaktadır (Dökmen, 2016).

Beden dilinin en önemli unsurları jestler ve mimiklerdir. İnsanın yüz kaslarıyla bir şey anlatmaya çalışması sonucu ortaya çıkan yüz ifadesi mimikleri oluştururken, vücudun kol, baş ve vücudun diğer bölümlerini kullanmak ise jestleri oluşturmaktadır (Yüksel, 2008). İnsanlar arasında duyarlılığın oluşması için beden dilinin anlattığı duygu yüklü mesajları anlamak önemlidir. Oluşan durum sonucunda etkileşim ve iletişim müspet anlamda etkilenmektedir (Yazıcı, 2010).

2.1.8.İletişim Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Yüksel (1997) deneysel bir çalışma uyguladığı çalışmada, on iki oturumdan oluşan iletişim becerileri eğitimini alan ve almayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinde farklılık olup olmadığını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, iletişim becerileri eğitimi programına katılan iletişim becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bozkurt ve Bulut (2003) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre iletişim beceri alt boyutları olan “etkililik” ve “yeterlilik” boyutlarında ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin meslekte verimli olma düzeylerine ilişkin algılarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan “empati”, “eşitlik”, “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyut puanlarının ortalamaları arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Baykara ve Pehlivan’ın (2005) Hacettepe Üniversitesi, sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 592 öğretmen adayının iletişim becerisini araştırdığı çalışmada, bireylerin iletişim becerisi algısının yüksek olduğu, bu düzeyin 4. sınıflarda 1. sınıflara göre daha artış gösterdiği ve kadınların iletişim becerisi algılarının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Dilekmen, Başçı ve Bektaş’ın (2008) Atatürk

Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada 283 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerinde cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı fark saptanamamıştır. Arslan, Erbay ve Saygın (2010) yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada, 48 öğretmen adayına veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmış ve yaratıcı drama yöntemi ile verilen iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerileri puanlarını yükselttiği araştırma sonuçlarına göre görülmüştür. Tezel, Şahin ve arkadaşları (2012) okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlere yönelik iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, Afyonkarahisar ilinde ana sınıflarında görev yapan 80 okul öncesi öğretmenine okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin yer aldığı “Genel Bilgi Formu” ve Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri” uygulamış ve araştırma bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları (zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyut) yaş, mesleki kıdem, sınıftaki çocuk sayısı ve iletişim ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Elkatmış ve Ünal (2014) sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik yaptıkları çalışmada; iletişim beceri düzeylerinin cinsiyet ve öğretim türüne göre farklılık göstermezken; mezun olunan lise, aile tutumu ve not alma değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ocak ve Erşen (2015) öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının inceledikleri çalışmada, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 315 öğretmen adaylarına Korkut (1996) iletişim becerileri değerlendirme ölçeği uygulamış ve öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bayram ve arkadaşlarının (2017) lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilen Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim becerilerinin incelendiği çalışmada, Karagöz ve Kösterelioğlu (2008)’nin geliştirdikleri iletişim becerileri ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre farklı düzeyde eğitim veren eğitim fakültelerinde iletişim becerileri açısından “saygı”, “ifade becerisi” ve “demokratik tutum” alt boyutlarında anlamlı bir

fark gözlenemezken, “değer”, “engeller” ve “motivasyon” alt boyutlarında, öğretim düzeyi farklılaşan üniversitelere göre anlamlı farklar gözlenmiştir. Uzun, Özdem ve Kara (2018) öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada; öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgi duymaları arasında olumlu bir ilişki olmakla beraber öğretmenlerin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğrencilerin de aynı nispette arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Karaca (2018) öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek, politik becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve politik becerilerinin cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği; yaşlarına göre iletişim becerilerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Avanoğlu (2018) öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, görev, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Dilber ve Akhan (2019) öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerini inceledikleri çalışmada; öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu, cinsiyet, bölüm ve baba eğitim durumu ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Anne eğitim durumu, aile eğitim durumu, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yer değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulut (2019) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki basit ve seçkisiz şekilde seçilen 301 öğretmene iletişim becerileri ölçeği uygulamışlardır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim becerileri puanı arttıkça örgütsel sinizm puanlarının azaldığı, iletişim becerileri seviyesi yüksek olan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

DKAB öğretmenlerinin iletişim becerilerini inceleyen çalışma da bulunmaktadır. Yıldız (2010) DKAB dersi öğretmenlerinin kendi algılarına ve meslektaşlarına göre iletişim becerileri üzerine yaptığı nitel araştırmasında, yaptığı görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle DKAB öğretmenlerinin okul ortamında genellikle sağlıklı iletişim kurabildiklerini tespit etmiş ve yaşı ilerlemiş öğretmenlerin iletişimde genç nesile göre daha başarısız olduğu düşüncesini ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca toplumun DKAB öğretmenlerine dinin temsilcisi olarak gördüklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler meslek hayatlarında DKAB öğretmenlerinin iletişimleri ve insan ilişkileri üzerine olumlu deneyimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Algur (2009) DKAB derslerinde öğretmen öğrenci iletişimi üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerinin anlattıkları dersleri çok iyi anladıklarını, öğretmenlerinin ders materyallerini, jest ve mimiklerini etkin kullandıklarını ve göz teması kurarak etkili iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Tosun (2019) DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim biçimleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarken öğrenciyi merkeze aldıkları, rol model olmaya çalıştıkları, iletişim kanallarını açık tutarak sorunları çözmeye çalıştıkları ve öğretmenlerin iletişimin önemi ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iletişim noktasında disiplin ve sınıf içi kurallara yönelik sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurmasının sorunların çözümüne fayda sağladığını bunun içinde yakın iletişimin önemli olduğunu ama kurulan iletişimde hassas dengenin korunamaması gibi durumlarda eğitim ve öğretim süreci olumsuz etkilenebileceği sonucuna ulaşmıştır.

2.2.Mesleki Tükenmişlik

Tükenmişlik kelimesi Türk Dil Kurumu (2013) sözlüğünde; güçsüzleşmek, bitkinleşmek, yılgınlaşmak, verimliliğini yitirmek, söyleyeceksözü kalmamak anlamına gelir. Tükenmişliğin insanlar üzerinde açık bir şekilde görülmesi üzerine bilim insanları tarafından farkedilmiş ve 1970'ten günümüze kadar tükenmişlik üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Freudenberger (1974) Journal of SocialIssues dergisinde yayınladığı Staff Burn-Out adlı makalesinde tükenmişlik kavramını ilk olarak tanımlamış ve tükenmişliği; başarıya ulaşamama, yıpranma, direnç düşüklüğü

ve içsel olarak karşılanamayan talepler neticesinde meydana gelen tükenme durumu olarak tanımlamıştır. Ayrıca makalesinde hemşirelerin yaşamış olduğu bıkmama durumu, halsizlik ve işten ayrılma konuları üzerinde durmuştur.

Çapri (2006) literatürde kabul gören iki tanım olduğunu söylemektedir. Birinci olarak kabul gören tanım olan Maslach'ın tanımıdır. Maslach tükenmişlik kavramını kişinin mesleğine karşı tutum ve davranışları sonucu meydana gelen değişimlere yönelik oluşan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve başarı hissinde azalma olmak üzere üç ana bileşenden meydana geldiğini ayrıca fiziki tükenmişlik, süregelen yorgunluk, çaresiz olma ve umudunu kaybetme hisleri, olumsuz kişiliğin ortaya çıkması ve çevresindeki kişilere dönük menfi hissiyat içinde olma durumu ile açık duruma gelen fiziksel, duygusal ve zihinsel bir sendrom olarak tanımlamıştır(Maslach, 1978).

İkinci kabul gören tanım ise Pines ve Aronson'un yaptıkları tanımdır. Pines ve Aronson (1988) 'a göre tükenmişlik; amaç, istek, güç, idealist düşüncenin yok olması ve devamlı stres, ümitsizlik ve çaresizliğe sebebiyet veren fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme halidir (Çapri, 2006).

Günümüz iş ortamının sorunlarından biri olan tükenmişlik, iletişim kurma isteği ve beraberinde yaşanan iletişim eksikliği sonucu meydana gelen olumsuz durumlarla ilgilidir (Cinay, 2015). Tükenmişlik yaşayan kişilerde ortaya çıkan olumsuzluklar şunlardır. Yerine getirilen işten zevk almamaya başlaması, duygusal bunalım sonucu verim kaybının yaşanması, hedef uğruna çabalarken yaşanan hayal kırıklıkları (Yaşlı, 2015). İşlerine duygusal anlamda destek veren kişilerde zamanla bu durum iş baskısı sonucu süregelen duygusal bitkinlik meydana getiriyor ve tükenmişlik yaşanıyor (Can, 2006).

2.2.1.Tükenmişlik Sebepleri

Tükenmişliğin oluşmasında birçok etmen bulunmaktadır. Özmen (2001) bu etmenlerden bazılarının meslek hayatında üstesinden gelinemeyen stres ve aşırı iş yükü sonucu bireyin enerji kaybı yaşaması ve kültürel farklılıklar olarak belirtmiştir. Sürgevil (2014) ise bu durumu kişisel, örgütsel ve demografik olarak açıklamaktadır.

Tükenmişlik üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacıların elde ettiği sonuçlara göre tükenmişliğe sebebiyet veren etmenlerin bir bölümü kişisel sebeplerden, diğer bölümü de kişiden bağımsız gerçekleşen örgütsel sebeplerden oluştuğunu belirtmişlerdir. (Şıklar ve Tunalı, 2012). Biz de çalışmamızda bu iki sebep üzerinde duracağız. Tükenmişliğe sebebiyet veren kişisel sebeplerin yaş, kıdem, medeni durumu, eğitim seviyesi ve cinsiyet olarak söylenebilir (Kayabaşı, 2008). Örgütsel sebepler ise kişinin işine, hangi kurumda çalıştığına ve çalışma yükünün ağır gelmesine bağlı olarak ortaya çıkan sebepler olarak söylenebilir (Çam, 1991).

2.2.1.1. Kişisel Tükenmişlik Sebepleri

Bireylerin tükenmişlik yaşamalarında birçok kişisel etken bulunmatadır. Yaş, cinsiyet, medeni hali, eğitim düzeyi, sorumluluk alma derecesi, empati yapabilme durumu ve gelecekte beklenenleri kişisel tükenmişlik belirtilerindedir (Kocaman, 2018). Maslach ve Jackson (1984) medeni durumun hatta çocuk sahibi bireylerin bekar ve çocuğu olmayan bireylere göre daha çok yorgunluk hissiyatı ve duyarsızlaşma içerisinde olduğunu açıklamıştır (Çimen, 2007). Bireylerin meslek seçiminde stres düzeyi yüksek veya düşük mesleki seçim yaparken kişilik özellikleri karar vermelerinde etkili olabilmektedir. Kişilik meslekle ilgili verilen algısal ve duygusal tepkilere de tesir etmektedir. Bireylerin iş stresi yaşamasının nedenleri olarak kişisel ihtiyaçlar, talepler, beceriler, işverenin istek ve sınırlandırmaları söylenebilir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Yapılan araştırmalar genç ve deneyimi az olan personelin yaşlı ve deneyimi fazla olan personele göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Bu durum gençlerden beklentinin yüksek olmasından kaynaklı olabilir (Izgar, 2001). Eğitim seviyesi yüksek olan kişiler yaptığı meslekten beklentisinin artması ve mesuliyetli davranmaktan geri durmaması daha fazla tükenmişlik yaşamalarına sebebiyet verebilmektedir (Maslach, LeiterandSchaufeli, 2001). Kadınların hizmet sektöründe daha fazla çalışmalarından ötürü çevresinde olan duygusal tepkimelerin üzerinde durması sonucu ve yapılan araştırmaların da ortaya çıkardığı üzere tükenme yaşama olasılığının arttığı söylenebilir (Çam, 2010).

2.2.1.2.Örgütsel Tükenmişlik Sebepleri

Tükenmişlik yaşanmasında kişilerin çevresi ile ilgili sebeplerde aile, toplum ve ekonomiye dayalı birçok etmen yer almaktadır. Bu etmenlerin içerisinde en önemlisi kişinin zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği sosyal etkileşim içerisinde en başta olan örgütsel sebepler olduğu söylenebilir (Moç, 2018). Örgütsel faktörlerin en mühimi de iş yükünün yoğun olmasıdır. İşverenlerin çalışanlara yüklenebileceklerinden fazla iş vermesi ve aşırıya kaçan taleplerde bulunması sonucunda çalışanların başarısı ile işin kalitesi arasında fark oluşur ve bu durum kurumda gerginliğin oluşmasına sebebiyet verir (Şimşek vd. 2003).

Yapılan işin zorluk derecesi, müessesenin türü, çalışmanın müddeti, müessesenin niteliği, çalışan görev sorumluluğu, gergin iş ortamı, idare ederken harcanan zaman, kararlarda fikren katkı verememe, örgütten kaynaklanan hatalar, yapılan işin yüksek performans gerektirmesi, müşteri ile olan bağ, çalışan sayısındaki azlık, araç gereç azlığı, örgüt iklimi, iktisadi ve içtimai nedenler (Çam, 1991) veya amirleri ve meslektaşlarıyla iletişimin zayıf olaması, ödüllendirmelerde adil olunmaması, fazla mesuliyet yükleme ve yeterince destek sağlamama (Yiğit, 2000) gibi durumlar örgütsel tükenmişliğin sebepleri olarak söylenebilir.

2.2.2.Tükenmişliğin Belirtileri

İş yerinde yaşanan uzun süreli olumsuzluklar bireyin işine yabancılaşmasına neden olur ve hissi olarak tükenme meydana gelir. Ulaşılması zor amaçlar belirleyen bireyin tükenmesi daha hızlı gerçekleşir. Kişinin tükenmişlik yaşamaya başladığının belirtileri mesleğine ve ortama yönelik alaycı tutumlarda bulunması, işe karşı uzaklaşma hissi ve kendini başkalarından izole etmeye başlaması ile gerçekleşir (Yöney ve Ünalın, 2004). Tükenmişlik kişide birden vuku bulsa da geçmişte az az ve fark ettirmeden başlamış, süregelen olarak var olan ve kendini yenileyen bir olaydır (Sürgevil ve Dalkılıç, 2014).

Başarılı olmak uğruna aralıksız çalışma, sorumluluklarından fazlasını yüklenmeye çalışma ve üst limitlerini zorlayıcı davranışlarda bulunma kişilerde tükenme belirtileri

olarak görülmektedir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010). Tükemişlik yaşıayan bireylerin bu durumlarını kabullenmeme veya önemsememeleri sorunun katlanarak devam etmesine ve üstesinden gelinemeyecek duruma gelmesine sebebiyet vermektedir. Öncesinde durumun iyi bir şekilde tespit edilip gerekli önlemlerin geç olmadan alınması önem arz etmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Meslek sektörlerinde yaşanan tüketmişlik verilen hizmetin kalitesini etkilediği gibi kişi sağlığını olumsuz etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalar neticesinde tüketmişliğin belirtilerini üç başlık altında inceleyeceğiz.

2.2.2.1.Fiziksel Belirtiler

Tükemişlik yaşıayan bireylerdeki meydana gelebilecek belirtiler; enerji düşüklüğü, bedensel yorgunluk, gücünün tükendiği hissine kapılma, sürekli soğuk algınlığı yaşama, vücutta ve başta sebepsiz ağrılar, dengesiz kilo değişimleri, mide, bağırsak ve kalpte yaşanan problemler, ciltte oluşan yanma duygusu, nefes almada zorluk, aniden gelen titreme, kaza geçirmeye meyilli olma , bağışıklığın düşmesi, birden gelen terleme, ara ara gelen bulantı hissi, adale de tutulma, psikosomatik yakınmalar, yemek yeme düzeninin bozulması ve uyku problemleri olarak meydana gelmektedir (Demir, 2009).

2.2.2.2.Psikolojik Belirtiler

Kişinin çevresindeki topluluğa karşı menfi davranışlarda bulunması, ailevi problemler yaşaması, ümitsizlik, lakayt davranma, uyku düzeninin bozulması, düş kırıklığı, bunalım gibi ruhsal rahatsızlıklardır. Bu minvalde şikayetlerin artması halinde ihmal etmeden önlem alınmalı çünkü bu durum tüketmişliğin belirtilerinden olabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Tükemişliğin psikolojik belirtileri şunlardır (Kaçmaz, 2005):

- Menfi düşüncenin yer etmesi
- Eleştirel yaklaşımlara tahammül edememe
- Karar alırken tereddüt yaşama
- Geleceğe umutla bakamama
- Kızgınlık hali

- Rahatsız hissetme
- Öz güvenli olamama.

2.2.2.3.Davranışsal Belirtiler

Tükenmişliğin insanlarda meydana gelme süreci ağır ağır ve belli etmeden ilerledikten sonra aniden ve gelişerek olmaktadır. Kendi zayıf yönlerini saklayabilen ve yetenekli kişiler, yaşadığı tükenmişliklerin ilk dönemlerinde ortaya çıkan yeni durumun farkına varamamaktadırlar (Freudenberger ve Richelson, 1981). Davranışsal olarak tükenmişlik yaşayan bireyler, iş yükünün yoğun olması sebebiyle sığınacak bir yer yokmuş duygusu yaşar ve önceki arkadaşlıklarının yok olduğunu söyler. Aynı şekilde tükenmişlik yaşayan kişilerin arkadaşları da durumu anlamamakla birlikte az da olsa tükenmişlik yaşayan kişilerde farklılık olduğunu ifade etmektedirler (Dalkılıç Sürgevil, 2014). Diğer tükenmişlik belirtilerine göre gözlemlenmesi daha basit olan davranışsal belirtilerin bir kısmı şunlardır (Ardıç ve Polatçı, 2008):

- Fokuslanma sorunu yaşama
- Hata oranında yükselme
- Erteleme alışkanlığı
- Unutkanlık yaşama
- Çevresine karşı küçümseyici davranışlar
- Üstlerine hürmet göstermeme
- Kalitesiz iş yapma
- İşi giderken geç kalma.

2.2.3.Tükenmişliğin Boyutları

Maslach ve Jackson (1985) tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması olarak üç aşamada ruhsal bir sendrom olarak açıklamıştır.

2.2.3.1.Duygusal Tükenmişlik

Çalışan bireylerin bitkinlik yaşamaları ve hissi olarak yıprandığı hissine kapılmalarında artış olması olarak tanımlanan tükenmişlik kavramı (Aydın, 2002)

kişinin zamanla mesleğine yönelik çalışma arzusunu kaybetmesine ve bunun sonucunda manevi olarak tükenmesine sebebiyet vermektedir (Çam, 2010). Tükenmişliğin içsel yönü olan duygusal tükenmeyi yaşayan bireyin mesuliyet duygusunda gevşeme olmaya başlar. Bireyin gerilmesi ve engellendiği hissine kapılması sonucu zoraki işe gitmesi kaygı düzeyinin artmasına neden olur (Arı ve Bal, 2008).

2.2.3.2.Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma bireyin müşteri konumunda olan kişilere ve çevresindeki bireylere karşı sert, negatif ve kayıtsız kalmasıdır (Maslach ve Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma olan kişiler çevresindeki bireylerin sıkıntılarını çözmede kendini yetersiz bulmaları sonucu duyarsızlaşmayı bir kurtuluş kapısı olarak görmektedirler. İşin gerçekleşmesi için gerekli insani ilişkileri asgariye indirip, hizmette buldukları kişilerden ayrılmaktadırlar (Şıklar ve Tunalı, 2012).

2.2.3.3.Kişisel Başarı Eksikliği

Kişide başarı alışkanlığı ortaya çıkması meslekte başarı hissini yaşamasına sebebiyet verir ama aksi durumda kişide ortaya çıkan başarısızlık durumu kişinin iş performansını olumsuz yönde etkiler ve muvaffak olamamasına sebebiyet verebilir (Sürücüoğlu, 2011). Kişinin kişisel başarı eksikliği yaşaması kendisinin suçlu olduğu hissine kapılmasına, çevresi tarafından sevilmediğini düşünmesine, başaramamasına ve kendine olan saygısının azalmasına neden olmakta ve bunlar da kişiyi bunalıma itebilmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Maslach ve Lieter (1997)'a göre tükenmişliğin üç aşamasının sonuçları incelendiğinde birey süregelen bir yorgunluk, işten soğuma, kendi iç dünyasına çekilme, mesleğinde kendini yeterli görmeme durumlarını yaşar. Enerjili olma hali duygusal tükenmeye, bir ve beraber olma hissiyatı duyarsızlaşmaya ve yeterli olma hali yetersizliğe dönüşmektedir.

2.2.4.Tükenmişliğin Sonuçları

Kişilerde yaşanan tükenmişlik sadece kişinin kendisini olumsuz etkilemekle kalmayıp çevresinde de olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Dalkılıç Sürgevil, 2014). Mesleki yaşamda bireyin başarısında meydana gelen azalma, örgütsel başarıyı da etkilmesi muhtemeldir. Tükenmişlik yaratıcı düşünmenin önünde bir engel oluşturmakla beraber bireyin hizmet verdiği kişiler ve iş arkadaşlarıyla olan etkin çalışmasını azaltmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997). Tükenmişlik sendromu bireylerin anlaşılması güç duygular yaşamasına sebebiyet vermekle birlikte kişilerin davranış bozukluğu yaşadıkları da görülmüştür (Izgar, 2001).

Tükenmişlik sendromunun bireysel sonuçları tetkik edildiğinde, bireyde aldığı sorumlulukları ifa etmeme, işini gereği gibi yapmama, işin getirdiği yoğunluktan kaçınmak için iş yerinden uzaklaşma isteği, hastalıkla ilgili bahaneler öne sürerek iş ortamından ayrılma isteği gibi durumlar gözlenmektedir (Akten, 2007). Öztürk ve arkadaşları (2014) tükenmişlik sendromunun bireysel sonuçları olduğu gibi kurumsal anlamda hizmetin kalitesinde meydana gelen düşüş, tecrübeli eleman kaybının olması gibi kurumları etkileyen olumsuz sonuçlarının olduğunu da belirtmektedir.

2.2.4.1. Kişisel Sonuçlar

Tükenmişliğin bireyde meydana getirdiği kalıcı etkiler incelendiğinde, bu durumun sadece bireyin iş ortamında değil kendi özel yaşantısında da olumsuz etkiler bıraktığı söylenebilir. İş yaşamında kendini duygusal yönden yorgun hisseden birey, ev yaşantısında da kendini tedirgin ve sinirli hisseder. Mesleğiyle alakalı serzeniş içerisinde olur ve sürekli şikâyetinde bulunur. Aile yaşamında yaşanan kavgalar zamanla ailevi sorunların çıkmasına neden olabilmektedir. Aileye kadar uzanan bu huzursuzluğun temelinde iş yerinde yaşanan stres vardır ama genellikle bu durumun farkına varılamaz (Güllüce, 2006).

Saraç, (2018) tükenmişliğin kişideki fiziksel sonuçlarının ihmal edildiğini ve sorunun başın ağrması, yemek yemeyi istememe ve uyku problemi olduğunun farz edildiğini söylemektedir. Bu bireylerin sonrasında ilaçla durumun üstesinden gelmeye çalıştığını fakat asıl sorun tükenmişlik olduğundan ilacın olumlu anlamda tesir etmediğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar tükenmişliğin ileri seviyelere ulaşmasıyla beraber

zararlı madde kullanımındaki artış gözlemlenmekte ve çözüm arayışında madde kullanımının yaygın kullanılması sorunun büyüklüğünü ortaya çıkarmaktadır (Çolakoğlu, 2001).

2.2.4.2.Örgütsel Sonuçlar

Tükenmişlik bireyin iş yaşamındaki başarısının azalmasına neden olur. Kurumlarda çalışanların birçoğunun tükenmişlik yaşaması ise kurumun devamlılığı için gerekli olan şartların aksamasına neden olur ve bireydeki üretkenliğin azalması sonucu kurumun üretim miktarını da düşürür (Çam, 2010).

2.2.5.Tükenmişlik Modelleri

2.2.5.1.Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cherniss,1980 de ortaya koyduğu tükenmişlik modelinde tükenmişliği; meslek hayatıyla alakalı stres yaşanmasına reaksiyon vererek başlayan, baş kaldırış tutumları gösteren ve mesleğin psikolojiyle olan ilişkisine son vermesiyle biten bir süreç olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996).

Bu modelde kişiden fazlasıyla talepte bulunulması sonucu kişi stres yaşar ve bu stresi sonlandırmak için onla mücadeleye girer. Bu mücadeleden sonuç alınmaması durumunda kişi farklı yollar deneyerek meditasyon vb. araçlar ile mücadelesini devam ettirir. Bu yöntemle de başarılı olamaması durumunda kötü bir sonuçla karşılaşmamak adına meslek ile psikoloji arasındaki bağı sonlandırır (Konakay, 2010).

2.2.5.2.Edelwich ve BrodskyTükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky (1980), yaptıkları çalışmalardan ve deneyimlerinden elde ettikleri sonuçlar ile tükenmişliğin süreç olduğunu ve bu sürecin ardı sıra şeklinde dört kategoriden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu dört başlık idealist çöşku, durgunluk, engelleme ve duyarsızlaşmadır.

2.2.5.3.Pines Tükenmişlik Modeli

Pines ve Aronson (1988) tükenmişlik modelini fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkin olma durumu olarak belirtmişlerdir. Süreğen yorgunluk, işine karşı enerji düşüklüğü, çaresiz ve bitkinlik durumu fiziksel boyutunu, çıkar yol bulamama, hayal kırıklıkları, umudunu kaybetme, kandırılmış ve kendini sıkıştırılmış hissine kapılma duygusal boyutunu, kendine, mesleğine ve çevresine karşı olumsuz tavır içinde olması zihinsel boyutunu ifade etmektedir. Bizde çalışmamızda Pines ve Aronsonun geliştirdiği mesleki tükenmişlik envanterini kullanacağız.

2.2.5.4.Perlman ve Hortman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1981), tükenmişlik modellerini kişinin süreğen hale gelmiş duygusal streslerine karşı geliştirdiği reaksiyon olarak tanımlamışlardır. Verilen bu reaksiyonları üç alt kategoride bir araya getirmiştir. Duygusal veya fiziksel yorgunluk, düşürülmüş mesleki verim ve kişilik kaybı olarak belirtmişlerdir. Özcan (2008) bu modellerle ilgili olarak tükenmişlik yaşayan bireylerin şahsi niteliklerinin çevresi ile denge sağlayamaması olarak tanımlamıştır.

2.2.5.5.Meier Tükenmişlik Modeli

Meier (1984) tükenmişlik modelinde kişinin mesleğinde olumlu pekiştireç beklentisinin çok az olması bunun aksine ceza beklentisinin çok fazla olması kişide ceza göreceği hissini artırmakta ayrıca olumlu pekiştireçlerin nasıl kontrol edeceğiyle alakalı bilgi sahibi olmadığını düşünmesi kişide tükenmişlik meydana gelmesine sebebiyet vermektedir.

2.2.5.6.Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach (1982) tükenmişliği bireyin işinde zamanla artan tahakküm altına alma, eziyet, stres gibi nedenlerden ötürü bedensel, psikolojik ve hissi yönden bitkin olma durumu olarak tanımlamaktadır. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği olarak üç farklı kategoriye ayırmıştır. Maslach yaptığı araştırmalarla

tükenmişlik kavramını derinlemesine analiz etmiş ve Jackson ile ortaya çıkardığı ve en çok kabul edilen tükenmişlik modelini ortaya çıkarmışlardır (Sağlam, 2011). Bu modellerin dışında Suran ve Sheridan, Gaines ve Jermier tükenmişlik modelleri de bulunmaktadır.

2.2.6. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Bireysel ve örgütsel olarak tükenmişlikle başa çıkmak için geliştirilecek metot ve gösterilecek gayretin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Dalkılıç Sürgevil, 2014). İnsan hayatında belli zaman dilimleri ve yerlerinde mola vereceği alanlar oluşturarak kendisinin nitelikli bir yaşam sürmesine katkıda bulunabilir. Mola vermeden çalışmak ilerde hiç çalışmak istememe ya da tükenmişlik yaşanmasına neden olabilir (Dökmen, 2005).

Aslan (2009) tükenmişlikle nasıl başa çıkılabileceğini sekiz maddede açıklamıştır;

- Yapılan mesleğin kişinin hayatındaki konumunu incelemesi
- Yoğun iş temposunda dinlenecek zamanlar oluşturarak kaynaklarını geliştirmesi
- Okumaya önem vererek ve öğrenmeye istek duyarak yeniliklere açık olması
- İşe olan katkının artması sonucu kişide memnuniyet duygusunun oluşması
- Gerçekçi amaçlar belirlemesi
- Yapamayacağı düşündüğü işlerde hayır diyebilmesi
- Karşılaşılan problemler karşısında farklı çözüm yöntemleri düşünerek ve gerektiğinde yardım talep etmesi
- Stresten uzak durarak beslenme ve spor gibi aktiviteler yapması.

2.2.7. Tükenmişlikle İlgili Çalışmalar

Tümkaya (1996) öğretmenlerde tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışlarını incelediği çalışmasında, 720 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenine öğretmen tükenmişlik ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda tükenmişlik ile; cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, çalışılan okul, okuldaki görevi, çalışma yılı ve sosyo ekonomik düzeyleri gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark

olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim derecesi, çalışılan okul düzeyi, çalışma yılı, branş ve okulun sosyoekonomik düzeyinin psikolojik belirtilerde anlamlı farklar oluşturduğu gözlenmiştir.

Gençer (2002), öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça iş doyumu gerçekleşme düzeyi azaldığı, öğretmenlerin iş doyumu beklenti düzeyleri ile iş doyumu gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinden daha az olduğu ve son olarak mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteksiz seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinden daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cemaloğlu ve Şahin (2007) Ankara ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 515 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında elde edilen sonuçlara göre, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma öğretmenlerin büyük yaş grubunda yüksektir. Kişisel başarı öğretmenlerin yaşlarından etkilenmemektedir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı öğretmenlerin medeni durumlarından etkilenmezken, duygusal tükenme dul öğretmen gruplarında yüksek düzeydedir. Kişisel başarı öğretmenlerin eğitim durumlarından etkilenmezken, eğitim enstitüsü mezunlarının daha fazla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Başol ve Altay (2009)'da "Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi" adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığının incelenmesidir. Araştırmanın sonucuna göre, biri yöneticiler ve diğeri öğretmenler oluşan iki grubun tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmış; karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise tüm boyutlarda erkek yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Polat, Ercengiz ve Tetik (2012) öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada; öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, cinsiyet ve medeni durum ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olmadığı, kurumda öğretmen sayısının artması ile anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sağır (2015) öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, örgütsel depresyonun arttıkça öğretmenlerdeki mesleki tükenmişliğin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı ve kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik yaşamada anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Çintiriz (2016) mesleki ve teknik Anadolu liselerinde kültür dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini tespit ettiği çalışmada, kültür dersi öğretmenlerinin düşük kişisel başarı hissi ile yaş değişkeni arasında ve öğretmenlerin mezun oldukları okul ile tükenmişlik genel puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunurken; öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve tükenmişlik genel puanları ortalamaları sonuçlarına göre kıdem, branş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kayan ve Kozikoğlu (2017) sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücünü araştırdıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Meslekte geçirilen zamana göre anlamlı farklılık bulamamışlardır. Elma ve Ergen (2019) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında Bayburt ilindeki 272 ilköğretim öğretmenine “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanmış ve örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; özdeşleşme alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; içselleştirme alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının örgütsel bağlılık alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurduseven ve Önder (2019) fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile günlük ritim tercihi ve uyku değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve fen bilimleri öğretmenliğinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıktığını ayrıca fen bilimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve okula gitme motivasyonları arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Üstüner (2018) öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve meslekte geçirdikleri hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşma görüldüğünü belirtmişlerdir. Cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmışlardır.

DKAB öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Çoşkun (2012) DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında 98 DKAB öğretmenine Maslach tükenmişlik envanterini uygulamış ve elde ettiği verilere göre DKAB öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları açısından düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet, okul türü açısından anlamlı farklılık bulunurken; yaş, hizmet süresi ve coğrafi etkenlerin tükenmişlik yaşanmasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yeğin (2014) DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında; DKAB öğretmenlerinin genel olarak mesleki tükenmişliklerinin düşük çıktığını belirtmiştir. Bekar öğretmenlerin tükenmişliklerinin evli olanlara göre yüksek çıktığı ayrıca fen ve anadolu liselerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin de tükenmişlik düzeylerinin farklı okul türlerine göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Bayrakdar (2014) DKAB öğretmenlerinin mesleklerinden beklentileri ve mesleki tükenmişlik algılarını incelediği çalışmasında, karma yöntem kullanarak Kayseri ilinde görev yapan 253 DKAB öğretmenine Maslach tükenmişlik ölçeğini uygulamış sonrasında ölçekten en yüksek ve en düşük puana sahip 19 öğretmenle mülakat

yapmıştır. Mesleki tükenmişliği diğerlerinden yüksek olan öğretmenlerle yapılan mülakatta büyük bir kısmı öğrencilerin derse olan ilgilerinin az olmalarından yakındığını söylemiş ayrıca meslektaşları ve okul idaresiyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mesleki tükenmişliği diğerlerinden düşük olan öğretmenlerle yapılan mülakatta, öğrencilerin derslerden duydukları memnuniyeti dile getirerek meslektaş ve okul idaresiyle alakalı sorun yaşadıklarını ifade etmemişlerdir.

Çınar (2015) DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada, Isparta'da görev yapan 161 DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenine Maslach tükenmişlik envanterini uygulamıştır. Çalışmada ulaşıldığı sonuçlara göre; öğretmenlerin iş doyumunu arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerinin DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğu; okul türü, lisans mezuniyet durumu ve branş değişkenlerinin iş doyumunu mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer alacaktır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Tez çalışmamızda araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, katılanların daha önce deneyimledikleri ya da hala var süregelen bir konuya ilişkin bir durumu oldukça dikkatli ve eksiksiz olarak tanımlamayı hedefleyen bir araştırma çeşididir” (Karasar, 2014). Tarama modeli kullanılan araştırmalarda, birden fazla özelliğe ilişkin veriler toplanarak bunların arasında bulunan ilişkiler sorgulanabilir. “İki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırma modeli”, ilişkisel tarama modelidir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki uygulanan ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Trabzon ili ve ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli bulunan 453 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada 2021-2022 yıllarında Trabzon ili ve ilçesindeki 453 DKAB öğretmenine ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılabilen 258 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ile çalışma yapılmıştır.

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

| Gruplar | N | % |
|---------|---|---|
|---------|---|---|

| | | | |
|----------------------|-------------------|-------|--------|
| Cinsiyet | Kadın | 154 | 59.7 % |
| | Erkek | 104 | 40.3 % |
| | Toplam | 258 | 100.0 |
| Yaş | 24-30 | 83 | 32.2 % |
| | 31-40 | 92 | 35.7 % |
| | 40 ve üstü | 83 | 32.2 % |
| | Toplam | 258 | 100.0 |
| Mesleki Deneyim | 1-5 yıl | 41 | 15.9 % |
| | 6-10 yıl | 115 | 44.6 % |
| | 11-15 yıl | 36 | 14.0 % |
| | 16-20 yıl | 31 | 12.0 % |
| | 21 yıl ve üzeri | 35 | 13.6 % |
| Toplam | 258 | 100.0 | |
| Medeni Durum | Evli | 204 | 79.1 % |
| | Bekar | 54 | 20.9 % |
| | Toplam | 258 | 100.0 |
| Eğitim Düzeyiniz | Lisans | 228 | 88.4 % |
| | Lisansüstü | 30 | 11.6 % |
| | Toplam | 258 | 100.0 |
| Mezun Olunan Fakülte | Eğitim | 53 | 20.5 % |
| | İlahiyat | 189 | 73.3 % |
| | İlahiyat (İlitam) | 16 | 6.2 % |
| | Toplam | 258 | 100.0 |
| Kademe Türü | İlköğretim | 145 | 56.2 % |
| | İHO | 62 | 24.0 % |
| | Lise | 51 | 19.8 % |
| | Toplam | 258 | 100.0 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel veri toplama formu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerilerini ölçmek için Ersanlı ve Balcı (1998)'nin geliştirmiş olduğu, bireylerin iletişim becerilerini saptamak için geliştirilen ve 3 faktör, 45 maddeden oluşan likert tipte bir ölçek olan “İletişim Becerileri Ölçeği” ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin algıladıkları tükenmişliği belirlemek için Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçe

uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından yapılan yedi dereceli likert tipi “Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgilerini ölçmek için araştırmacı tarafından oluşturulan soru formudur. Kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü, yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerini içeren toplam 15 soru yer almaktadır.

3.3.2. İletişim Becerileri Ölçeği

“İletişim Becerileri Envanteri”, Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 45 maddeden oluşan ölçeğin üniversite öğrencilerinin iletişim becerini ölçmek için geliştirilmiştir. Duygusal iletişim becerileri, zihinsel iletişim becerileri ve davranışsal iletişim becerileri olmak üzere 3 alt boyut bulunmakta ve her bir boyutu ölçen 15 madde bulunmaktadır. Her boyuta giren maddeler aşağıda görülmektedir. Parantez içerisindeki maddeler tersten puanlanarak hesaplanmaktadır.

Zihinsel: 1,3,6,12,15,17,18,20,24,28,30,33,37,43,45 (3,24,37)

Duygusal: 5,9,11,26,27,29,31,34,35,36,38,39,40,42,44 (5,9,11,27,29,31,34,35)

Davranışsal: 2,4,7,8,10,13,14,16,19,21,22,23,25,32,41 (10,16,23,32,41)

Ölçek 5’li likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. Ölçekte çalışmaya katılan öğretmenlerden her maddeyi okuyup; “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle”, “her zaman” seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Likert tipi ölçeğe ait cevap ve puanlama aşağıdaki gibidir.

| Ağırlık | İletişim Becerileri | Düzy | Sınırlar |
|---------|---------------------|------------|-----------|
| 1 | Hiçbir zaman | Çok düşük | 1.00-1.79 |
| 2 | Nadiren | Düşük | 1.80-2.59 |
| 3 | Bazen | Orta | 2.60-3.39 |
| 4 | Genellikle | Yüksek | 3.40-4.19 |
| 5 | Her zaman | Çok yüksek | 4.20-5.00 |

Ersanlı ve Balcı (1998), ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için cronbach alfa katsayısını hesaplamış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısını $\alpha=.72$ olarak hesaplamışlardır. Test tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .68, test yarılama yöntemi ile yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuşlardır. Yapılan geçerlik çalışmasında cronbach alpha geçerlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler İBE'nün güvenilirlik düzeyi için yeterli olduğunu göstermektedir. Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin tamamının cronbach alpha güvenilirlik değeri $\alpha=.74$ olarak bulunmuştur.

3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği

Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen ve kişilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenmişlik düzeyini değerlendirmek üzere yedi dereceli bir ölçek üzerinde görüşmecilerin beyanına dayalı [self-report] olarak hazırlanmış TÖ yirmi bir maddeden oluşmaktadır. TÖ'nin güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde, iç tutarlık katsayısı 0,90, bir ve dört ay arayla uygulanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise sırasıyla 0,88 ve 0,66 olarak rapor edilmiştir. TÖ'nin faktör analizi sonuçları tek boyutlu bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir (Corcoran, 1986; Justice ve diğ., 1981; Schaufeli ve Van Dierendonck, 1993). Ölçek maddelerinin "1 Hiçbir zaman" ve "7 Her zaman" biçiminde puanlanması sonucu TÖ'den tek bir toplam puan elde edilmekte ve her bir kişinin tükenmişlik düzeyi aşağıdaki biçimde değerlendirilmektedir.

- 1) Ölçekten alınan "2 ve altındaki" puanlar herhangi bir tükenmişlik durumu olmadığı şeklinde değerlendirilmektedir.
- 2) Ölçekten alınan "3" puan tükenmişlik için bir tehlike sinyali olarak değerlendirilmektedir.
- 3) Ölçekten alınan "4" puan tükenmişlik durumuna işaret etmektedir.
- 4) Ölçekten alınan "5" puan bir kriz durumunda olma olarak değerlendirilmektedir.
- 5) Ölçekten alınan "5 ve üzerindeki" puanlar derhal yardım gerektiren bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. TÖ'nin uyarlama çalışmasında $\alpha= .93$

olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonuçlarına göre, madde toplam test korelasyon katsayıları ile iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleriyle elde edilen korelasyon katsayılarının da kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamının cronbach alpha güvenirlik değeri $\alpha=.95$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Tanımlayıcı bulgular için sayı, yüzde, ortalama, standart sapma ve frekans testleri, kullanılan ölçeklerin örneklem grubundaki güvenirliğini test etmede Cronbach alfa iç tutarlık analizi, iletişim becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını t testiyle; yaş, mesleki deneyim, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA testinde farklılık bulunması durumunda anlamlı farklılığı tespit etmek için Posthoc analizi kullanılmıştır. Araştırmada iletişim becerileri ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, iletişim becerileri algılarının, tükenmişlik algılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin Analizi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, iletişim becerileri ve iletişim becerileri alt boyut düzeylerinin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için öncelikle tükenmişlik, iletişim becerileri ve iletişim becerileri alt boyutlarının normalliği test edilmiştir. Normallik için basıklık ve çarpıklık katsayısı testi kullanılmıştır. Çarpıklık katsayısı -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda parametrik test aksi durumda ise non parametrik test kullanılmıştır.

Çalışmada grupların normal olarak varyans olup olmadığı analiz edildi. Normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldı. Çarpıklık değerleri -.116 ile .563 arasında, basıklık değerleri ise 1.24 ile -.114 arasında değişmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda normal varyans olarak kabul edilir. (Tabachnick and Fidell, 2013). Verilerin Skewness ve Kurtosis değerleriyle verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir.

Tablo 3.2: İletişim Becerileri ve Tükenmişlik Ölçeğinin Normallik Dağılım Test Sonuçları

| | N | Skewness | | Kurtosis | |
|-----------------------------------|-----|----------|-------|----------|-------|
| | | Skewness | SE | Kurtosis | SE |
| TÜKENMİŞLİK | 258 | 0.5639 | 0.152 | -0.00293 | 0.302 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ | 258 | -0.0911 | 0.152 | -0.13451 | 0.302 |
| ZİHİNSEL (İLETİŞİM BECERİLERİ) | 258 | -0.1161 | 0.152 | 1.24362 | 0.302 |
| DUYGUSAL (İLETİŞİM BECERİLERİ) | 258 | 0.2585 | 0.152 | 0.25106 | 0.302 |
| DAVRANIŞSAL (İLETİŞİM BECERİLERİ) | 258 | -0.1037 | 0.152 | 0.06649 | 0.302 |

Öğretmenlerin iletişim becerileri ile tükenmişlikleri arasında ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Korelasyon Katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini, miktarını ve yönünü açıklamak için kullanılan bir sayıdır.

Korelasyon katsayısı 1.00 ise, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 ise, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 ise, ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2013). Korelasyon Katsayısının $r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki ya da korelasyon yok, 0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon, 0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon, 0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon, $0.8 >$ ise çokyüksek korelasyon olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde saha araştırmasının sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilmiş ve araştırmanın temel sorusu olan konularla ilgili veriler üzerinde durulmuştur.

4.1. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Tablo 4.1: Tüm Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| | N | Mean | SD |
|-----------------------------------|-----|------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | 258 | 2.37 | 0.217 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | 258 | 2.33 | 0.272 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | 258 | 2.34 | 0.301 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | 258 | 2.44 | 0.249 |

Tablo 4.1'de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin iletişim becerilerinin aritmetik ortalaması 2.37, standart sapmasının .21, düzeyinin orta, zihinsel iletişim becerilerinin aritmetik ortalaması 2.33, standart sapmasının .27, düzeyinin orta, duygusal iletişim becerilerinin aritmetik ortalaması 2.34, standart sapması .30, düzeyinin orta, davranışsal iletişim becerilerinin aritmetik ortalaması 2.44, standart sapması .24, düzeyinin orta olduğu görülmektedir.

4.2. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Tablo 4.2: Tükenmişlik Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| | N | Mean | SD |
|-------------|-----|------|-------|
| TÜKENMİŞLİK | 258 | 2.76 | 0.886 |

Tablo 4.2'de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişliklerinin aritmetik ortalaması 2.76, standart sapmasının .88, düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

4.3. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutlarının değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bulmak ve hangi analiz tekniğinin kullanılacağını belirlemek için ilk olarak puanların normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık katsayısı ile hesaplanmış ve değerlerin normal olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Cinsiyet Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| | Group | N | Mean | SD | t | p |
|-----------------------------------|-------|-----|------|-------|---------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | Kadın | 154 | 2.36 | 0.203 | -0.6310 | 0.529 |
| | Erkek | 104 | 2.38 | 0.238 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | Kadın | 154 | 2.32 | 0.244 | -0.5973 | 0.551 |
| | Erkek | 104 | 2.34 | 0.310 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | Kadın | 154 | 2.34 | 0.305 | -0.0974 | 0.922 |
| | Erkek | 104 | 2.35 | 0.296 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | Kadın | 154 | 2.42 | 0.238 | -0.8805 | 0.379 |
| | Erkek | 104 | 2.45 | 0.266 | | |

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Medeni durum değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4: Medeni Durum Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

| Group | N | Mean | SD | t | p |
|-------|---|------|----|---|---|
|-------|---|------|----|---|---|

| | | | | | | |
|---|-------|-----|------|-------|--------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | Evli | 204 | 2.37 | 0.218 | | |
| | Bekar | 54 | 2.36 | 0.217 | 0.328 | 0.743 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | Evli | 204 | 2.34 | 0.271 | | |
| | Bekar | 54 | 2.29 | 0.274 | 1.403 | 0.162 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | Evli | 204 | 2.34 | 0.286 | | |
| | Bekar | 54 | 2.37 | 0.355 | -0.725 | 0.469 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | Evli | 204 | 2.44 | 0.250 | 0.208 | 0.835 |
| | Bekar | 54 | 2.43 | 0.248 | | |

Katılımcıların medeni durum arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5: Yaş Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yaş | N | Mean | SD | F | p |
|---|---------|----|------|-------|--------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | 24-30 | 83 | 2.38 | 0.210 | 0.0894 | 0.915 |
| | 31-40 | 92 | 2.37 | 0.201 | | |
| | 40 üstü | 83 | 2.36 | 0.242 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | 24-30 | 83 | 2.31 | 0.248 | 1.1044 | 0.334 |
| | 31-40 | 92 | 2.36 | 0.245 | | |
| | 40 üstü | 83 | 2.31 | 0.319 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | 24-30 | 83 | 2.38 | 0.328 | 0.7045 | 0.496 |
| | 31-40 | 92 | 2.33 | 0.259 | | |
| | 40 üstü | 83 | 2.32 | 0.317 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | 24-30 | 83 | 2.44 | 0.241 | 0.3321 | 0.718 |
| | 31-40 | 92 | 2.42 | 0.242 | | |
| | 40 üstü | 83 | 2.45 | 0.267 | | |

Tablo 4.5’te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların yaş arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarının mesleki deneyim

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Mesleki Deneyim | N | Mean | SD | F | p |
|-----------------------------------|-----------------|-----|------|-------|-------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | 1-5 yıl | 41 | 2.37 | 0.250 | 0.526 | 0.717 |
| | 6-10 yıl | 115 | 2.38 | 0.194 | | |
| | 11-15 yıl | 36 | 2.35 | 0.179 | | |
| | 16-20 yıl | 31 | 2.40 | 0.263 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 35 | 2.33 | 0.244 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | 1-5 yıl | 41 | 2.33 | 0.280 | 0.244 | 0.913 |
| | 6-10 yıl | 115 | 2.34 | 0.242 | | |
| | 11-15 yıl | 36 | 2.34 | 0.218 | | |
| | 16-20 yıl | 31 | 2.36 | 0.292 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 35 | 2.28 | 0.378 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | 1-5 yıl | 41 | 2.36 | 0.368 | 0.740 | 0.568 |
| | 6-10 yıl | 115 | 2.36 | 0.276 | | |
| | 11-15 yıl | 36 | 2.28 | 0.235 | | |
| | 16-20 yıl | 31 | 2.35 | 0.345 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 35 | 2.33 | 0.320 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | 1-5 yıl | 41 | 2.40 | 0.289 | 1.002 | 0.411 |
| | 6-10 yıl | 115 | 2.45 | 0.235 | | |
| | 11-15 yıl | 36 | 2.44 | 0.197 | | |
| | 16-20 yıl | 31 | 2.50 | 0.276 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 35 | 2.38 | 0.266 | | |

Tablo 4.6'da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların mesleki deneyim arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

| Group | N | Mean | SD | t | p |
|--------|-----|------|-------|-------|-------|
| Lisans | 228 | 2.37 | 0.216 | 0.516 | 0.607 |

| | | | | | | |
|---|------------|-----|------|-------|--------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | Lisansüstü | 30 | 2.35 | 0.233 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | Lisans | 228 | 2.34 | 0.268 | 1.051 | 0.294 |
| | Lisansüstü | 30 | 2.28 | 0.304 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | Lisans | 228 | 2.34 | 0.295 | -0.654 | 0.514 |
| | Lisansüstü | 30 | 2.38 | 0.345 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | Lisans | 228 | 2.44 | 0.240 | 0.995 | 0.321 |
| | Lisansüstü | 30 | 2.39 | 0.313 | | |

Katılımcıların eğitim düzeyi arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Mezun Olunan Fakülte | N | Mean | SD | F | p |
|---|----------------------------|-----|------|-------|--------|---------------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | Eğitim | 53 | 2.39 | 0.194 | 0.4663 | 0.631 |
| | İlahiyat | 189 | 2.37 | 0.226 | | |
| | İlahiyat (İlitam) | 16 | 2.34 | 0.186 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | Eğitim | 53 | 2.33 | 0.269 | 0.0291 | 0.971 |
| | İlahiyat | 189 | 2.33 | 0.278 | | |
| | İlahiyat (İlitam) | 16 | 2.34 | 0.218 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | Eğitim | 53 | 2.35 | 0.259 | 0.1640 | 0.849 |
| | İlahiyat | 189 | 2.35 | 0.314 | | |
| | İlahiyat (İlitam) | 16 | 2.30 | 0.284 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | Eğitim | 53 | 2.49 | 0.204 | 3.7633 | 0.031* |
| | İlahiyat | 189 | 2.43 | 0.265 | | |
| | İlahiyat (İlitam) | 16 | 2.37 | 0.146 | | |

Tablo 4.8'de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların mezun olunan fakülte arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ

(TOPLAM), (ZİHİNSEL) ve (DUYGUSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların mezun olunan fakülte arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın bulunduğu “İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL)” alt boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc games-howel analizi sonucunda eğitim fakültesi mezunlarının, ilahiyat (ilitam) mezunlarına göre puan ortalamaları eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Katılımcıların iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarının kademe türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Kademe Türü Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Kademe Türü | N | Mean | SD | F | p |
|-----------------------------------|-------------|-----|------|-------|--------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | İlköğretim | 145 | 2.36 | 0.223 | 0.1875 | 0.829 |
| | İHO | 62 | 2.38 | 0.215 | | |
| | Lise | 51 | 2.38 | 0.207 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | İlköğretim | 145 | 2.33 | 0.264 | 0.9262 | 0.399 |
| | İHO | 62 | 2.37 | 0.253 | | |
| | Lise | 51 | 2.30 | 0.314 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | İlköğretim | 145 | 2.33 | 0.312 | 1.0156 | 0.365 |
| | İHO | 62 | 2.34 | 0.298 | | |
| | Lise | 51 | 2.39 | 0.271 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | İlköğretim | 145 | 2.43 | 0.245 | 0.0369 | 0.964 |
| | İHO | 62 | 2.44 | 0.238 | | |
| | Lise | 51 | 2.44 | 0.279 | | |

Tablo 4.9’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların kademe türü arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Öğrenci Sayısı | N | Mean | SD | F | p |
|-----------------------------------|----------------|----|------|--------|-------|--------------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | 10-15 | 43 | 2.38 | 0.2171 | 4.770 | .001* |
| | 16-20 | 64 | 2.39 | 0.2401 | | |
| | 21-25 | 50 | 2.35 | 0.1955 | | |
| | 26-30 | 60 | 2.36 | 0.2071 | | |
| | 31-35 | 19 | 2.34 | 0.2466 | | |
| | 36-40 | 19 | 2.38 | 0.2216 | | |
| | 40+ | 3 | 2.47 | 0.0257 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | 10-15 | 43 | 2.33 | 0.2386 | 0.139 | 0.990 |
| | 16-20 | 64 | 2.35 | 0.2748 | | |
| | 21-25 | 50 | 2.34 | 0.2362 | | |
| | 26-30 | 60 | 2.32 | 0.2824 | | |
| | 31-35 | 19 | 2.27 | 0.4326 | | |
| | 36-40 | 19 | 2.33 | 0.2221 | | |
| | 40+ | 3 | 2.38 | 0.1678 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | 10-15 | 43 | 2.39 | 0.2870 | 2.256 | 0.068 |
| | 16-20 | 64 | 2.39 | 0.3726 | | |
| | 21-25 | 50 | 2.27 | 0.2899 | | |
| | 26-30 | 60 | 2.31 | 0.2525 | | |
| | 31-35 | 19 | 2.36 | 0.2270 | | |
| | 36-40 | 19 | 2.33 | 0.2876 | | |
| | 40+ | 3 | 2.58 | 0.1388 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | 10-15 | 43 | 2.43 | 0.2453 | 0.258 | 0.952 |
| | 16-20 | 64 | 2.44 | 0.2542 | | |
| | 21-25 | 50 | 2.43 | 0.2234 | | |
| | 26-30 | 60 | 2.44 | 0.2596 | | |
| | 31-35 | 19 | 2.39 | 0.3044 | | |
| | 36-40 | 19 | 2.48 | 0.2585 | | |
| | 40+ | 3 | 2.47 | 0.0667 | | |

Tablo 4.10'da yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenci sayısı arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın bulunduğu “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM)” boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc games-howel analizi sonucunda 40 üstü öğrencisi olanlar, 21-25 ve 26-30 arası öğrencisi olanlara göre puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Katılımcıların öğrenci sayısı arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Katılımcıların iletişim becerileri toplam ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarının şu anki okulda çalışma süresi değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11: Şu Anki Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İletişim Becerileri Toplam ve İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Şu Anki Okulda Çalışma Süresi | N | Mean | SD | F | p |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|
| İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM) | 1-5 yıl | 164 | 2.36 | 0.213 | 1.482 | 0.271 |
| | 6-10 yıl | 81 | 2.39 | 0.229 | | |
| | 11-15 yıl | 9 | 2.40 | 0.212 | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 4 | 2.24 | 0.140 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (ZİHİNSEL) | 1-5 yıl | 164 | 2.31 | 0.265 | 0.705 | 0.568 |
| | 6-10 yıl | 81 | 2.37 | 0.293 | | |
| | 11-15 yıl | 9 | 2.34 | 0.207 | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 4 | 2.27 | 0.224 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DUYGUSAL) | 1-5 yıl | 164 | 2.34 | 0.312 | 2.402 | 0.120 |
| | 6-10 yıl | 81 | 2.35 | 0.281 | | |
| | 11-15 yıl | 9 | 2.42 | 0.285 | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 4 | 2.08 | 0.191 | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ (DAVRANIŞSAL) | 1-5 yıl | 164 | 2.42 | 0.239 | 0.723 | 0.558 |
| | 6-10 yıl | 81 | 2.47 | 0.273 | | |
| | 11-15 yıl | 9 | 2.44 | 0.252 | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 4 | 2.37 | 0.139 | | |

Tablo 4.11'de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların şu anki okulda çalışma süresi arasında ortalama “İLETİŞİM BECERİLERİ (TOPLAM), (ZİHİNSEL), (DUYGUSAL) ve (DAVRANIŞSAL)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.4. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik puanının değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bulmak ve hangi analiz tekniğinin kullanılacağını belirlemek için ilk olarak tükenmişlik puanının normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık katsayısı ile hesaplanmış ve bu değerlerin normal olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12: Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| | Group | N | Mean | SD | t | p |
|-------------|-------|-----|------|-------|--------|---------------|
| TÜKENMİŞLİK | Kadın | 154 | 2.87 | 0.879 | 2.3578 | 0.019* |
| | Erkek | 104 | 2.61 | 0.877 | | |

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Erkek katılımcılara ait ortalama puan (2.61) kadın katılımcılara ait ortalama puandan (2.87) anlamlı derecede düşüktür. Medeni durum değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.13’te yer almaktadır.

Tablo 4.13: Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

| | Group | N | Mean | SD | t | p |
|-------------|-------|-----|------|-------|--------|-------|
| TÜKENMİŞLİK | Evli | 204 | 2.72 | 0.846 | -1.526 | 0.128 |
| | Bekar | 54 | 2.93 | 1.015 | | |

Katılımcıların medeni durum arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Katılımcıların tükenmişlik puanının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yaş | N | Mean | SD | F | p |
|-------------|---------|----|------|-------|--------|-------|
| TÜKENMİŞLİK | 24-30 | 83 | 2.83 | 0.975 | 1.8951 | 0.154 |
| | 31-40 | 92 | 2.84 | 0.865 | | |
| | 40 üstü | 83 | 2.62 | 0.804 | | |

Tablo 4.14'te yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların yaş arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların tükenmişlik puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Mesleki Deneyim | N | Mean | SD | F | p |
|-------------|-----------------|-----|------|-------|------|-------|
| TÜKENMİŞLİK | 1-5 yıl | 41 | 2.66 | 1.016 | 2.28 | 0.067 |
| | 6-10 yıl | 115 | 2.87 | 0.876 | | |
| | 11-15 yıl | 36 | 2.79 | 0.818 | | |
| | 16-20 yıl | 31 | 2.83 | 0.969 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 35 | 2.45 | 0.689 | | |

Tablo 4.15'te yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların mesleki deneyim arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

| | Eğitim Düzeyi | N | Mean | SD | t | p |
|-------------|---------------|-----|------|-------|-------|-------|
| TÜKENMİŞLİK | Lisans | 228 | 2.77 | 0.879 | 0.496 | 0.620 |
| | Lisansüstü | 30 | 2.69 | 0.951 | | |

Katılımcıların eğitim düzeyi arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların tükenmişlik puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Mezun Olunan Fakülte | N | Mean | SD | F | p |
|-------------|-----------------------------|----------|-------------|-----------|----------|----------|
| TÜKENMİŞLİK | Eğitim | 53 | 2.92 | 0.812 | 3.1638 | 0.053 |
| | İlahiyat | 189 | 2.75 | 0.916 | | |
| | İlahiyat (İlitam) | 16 | 2.42 | 0.661 | | |

Tablo 4.17’de yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların mezun olunan fakülte arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların tükenmişlik puanının kademe türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Kademe Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Kademe Türü | N | Mean | SD | F | p |
|-------------|--------------------|----------|-------------|-----------|----------|----------|
| TÜKENMİŞLİK | İlköğretim | 145 | 2.75 | 0.874 | 0.5657 | 0.570 |
| | İHO | 62 | 2.70 | 0.854 | | |
| | Lise | 51 | 2.88 | 0.962 | | |

Tablo 4.18’de yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların kademe türü arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların tükenmişlik puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Öğrenci Sayısı | N | Mean | SD | F | p |
|-------------|-----------------------|----------|-------------|-----------|----------|----------|
| TÜKENMİŞLİK | 10-15 | 43 | 2.76 | 0.9025 | 0.977 | 0.461 |
| | 16-20 | 64 | 2.76 | 0.9327 | | |
| | 21-25 | 50 | 2.66 | 0.7947 | | |
| | 26-30 | 60 | 2.78 | 0.8739 | | |
| | 31-35 | 19 | 3.17 | 1.1349 | | |
| | 36-40 | 19 | 2.54 | 0.6164 | | |
| | 40+ | 3 | 3.27 | 0.8142 | | |

Tablo 4.19’da yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenci sayısı arasında ortalama “TÜKENMİŞLİK” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Katılımcıların tükenmişlik puanının şu anki okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Şu Anki Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tükenmişlik Ölçeğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Şu Anki Okulda Çalışma Süresi | N | Mean | SD | F | p |
|-------------|-------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|
| TÜKENMİŞLİK | 1-5 yıl | 164 | 2.75 | 0.874 | 0.790 | 0.524 |
| | 6-10 yıl | 81 | 2.83 | 0.910 | | |
| | 11-15 yıl | 9 | 2.66 | 1.011 | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 4 | 2.26 | 0.685 | | |

Tablo 4.20’de yer alan tek yönlü varvans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların mezun olunan fakülte arasında ortalama “Tükenmişlik” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.5.‘‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyleri ile Mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’’Alt Amacına Yönelik Bulgular

Tükenmişlik puanı, iletişim becerileri ve iletişim becerileri alt boyutlarının puanları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.21’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Ölçek Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

| | | TÜ | İBZİ | İBDU | İBDA |
|-----|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| İBT | r | 0.334 | 0.789 | 0.792 | 0.796 |
| | p | .001* | .001* | .001* | .001* |
| TÜ | r | | 0.110 | 0.425 | 0.241 |

Tablo 4.21: Ölçek Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

| | | TÜ | İBZİ | İBDU | İBDA |
|------|---|----|-------|--------------|--------------|
| | p | | 0.079 | .001* | .001* |
| İBZİ | r | | | 0.388 | 0.504 |
| | p | | | .001* | .001* |
| İBDU | r | | | | 0.440 |
| | p | | | | .001* |

“İletişim becerileri (toplam)” ile “Tükenmişlik” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.334^*$, $p < 0.05$).

“İletişim becerileri (toplam)” ile “İletişim becerileri (zihinsel)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, yüksek ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.789^*$, $p < 0.05$). “İletişim becerileri (toplam)” ile “İletişim becerileri (duygusal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, yüksekve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.792^*$, $p < 0.05$). “İletişim becerileri (toplam)” ile “İletişim becerileri (davranışsal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.796^*$, $p < 0.05$). “Tükenmişlik” ile “İletişim becerileri (zihinsel)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($r = 0.110^*$, $p > 0.05$). “Tükenmişlik” ile “İletişim becerileri (duygusal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.425^*$, $p < 0.05$). “Tükenmişlik” ile “İletişim becerileri (davranışsal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.241^*$, $p < 0.05$). “İletişim becerileri (zihinsel)” ile “İletişim becerileri (duygusal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.388^*$, $p < 0.05$). “İletişim becerileri (zihinsel)” ile “İletişim becerileri (davranışsal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.504^*$, $p < 0.05$). “İletişim becerileri (duygusal)” ile “İletişim becerileri (davranışsal)” arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r = 0.440^*$, $p < 0.05$).

4.6.“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri mesleki tükenmişlikleri algularını yordamakta mıdır?”Alt Amacına Yönelik Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki tükenmişliklerini yordamasını belirlemek amacıyla regresyon analizi modeli tablo 4.22’de, sonuçları tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretmen İletişim Becerilerinin Öğretmen Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Modeli Tablosu

| Model | R | R ² | Adjusted R ² | F | P |
|-------|-------|----------------|-------------------------|------|-------|
| 1 | 0.334 | 0.112 | 0.108 | 32.1 | .001* |

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan iletişim becerileri düzeyinin tükenmişliği yordama gücü %11 olarak bulunmuştur (R²=0.112).

Tablo 4.23: Öğretmen İletişim Becerilerinin Öğretmen Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| | PT | Sh | 95% Güven Aralığı | | t | p |
|---------------------|--------|-------|-------------------|--------|--------|-------|
| | | | Düşük | Yüksek | | |
| Sabit | -0.464 | 0.572 | | | -0.811 | 0.418 |
| İLETİŞİM BECERİLERİ | 1.362 | 0.240 | 0.889 | 1.835 | 5.669 | .001* |

Tablo 4.22’de sunulan öğretmen iletişim becerilerinin öğretmen tükenmişliğinin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmen iletişim becerileri ile öğretmen tükenmişliği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R= .334; p<.05). Öğretmen iletişim becerileri puanının, öğretmen tükenmişlik puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır (p<.05). Yani öğretmen tükenmişlik düzeylerini yordamak için öğretmen iletişim becerileri puanlarından yararlanabilmekteyiz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

5.1.Genel Değerlendirme ve Tartışma

Bu araştırmada, resmi okullarda çalışan DKAB öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre iletişim becerileri düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan istatistiksel analizler ile şunlara ulaşılmıştır.

1.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?

İletişim becerilerinin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin, “Zihinsel” alt boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde “orta” düzeyde olduğu; “duygusal” alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması incelendiğinde “orta” düzeyde olduğu ve “davranışsal” alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması incelendiğinde “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. “İletişim becerileri” boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması incelendiğinde “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerini orta düzey bulan araştırmacılar mevcuttur. Kayhan (2014) 2013-2014 öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan 315 öğretmenin bazı demografik değişkenleriyle iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişim becerisine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Memduhoğlu (2015) Bitlis il merkezi ile Tatvan ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 393 öğretmen ve yöneticinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerini araştırdığı çalışmada okul yöneticilerinin iletişim sürecinde orta düzeyde bir geri bildirimde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Avanoğlu (2018) Kastamonu il ve ilçelerindeki Milli

Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan 364 öğretmenin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin iletişim becerilerinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmamızdan farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmüştür. Karaca (2018) ğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilber ve Akhan (2019) ğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerini inceledikleri çalışmada; ğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen iletişim becerilerini yüksek düzeyde (Piji-Küçük, 2012; Erigüç ve Eriş, 2014; Yalman ve Hamidi, 2014) bulan başka araştırmacılar da mevcuttur.

2.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?

“Tükenmişlik” boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması incelendiğinde “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Kayan ve Kozikoğlu (2017) sınıf ğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelediği çalışmasında sınıf ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2012) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenlerinin tükenmişliklerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında çalışmamızla benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmamızı destekler nitelikte başka araştırmalar da (Acun, 2010; Kırılmaz, Lou ve Chen, 2016; Oruç, 2007; Sağır, Ercan, Duman ve Bilen, 2014; Telef, 2011) mevcuttur. Alanyazını incelediğimizde araştırmamızdan farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmüştür. Sağır (2015) ğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Yurduseven ve nder (2019) fen bilimleri ğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile günlük ritim tercihi ve uyku değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve fen bilimleri ğretmenliğinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıktığını ayrıca fen bilimi ğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve okula gitme motivasyonları arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinin “zihinsel” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, “duygusal” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı “davranışsal” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve toplam iletişim becerileri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde iletişim becerilerin öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda cinsiyetin anlamlı ölçüde farklılaştığı ve farklılaşmadığı araştırmalar mevcuttur. Araştırmamızı destekler nitelikte iletişim becerilerinin anlamlı derece farklılaşmadığı çalışmalar bulunmaktadır. Dilber ve Akhan (2019) öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelediği çalışmasında cinsiyetin öğretmen adayları üzerinde anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elkatmış ve Ünal (2014) sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerini incelediği çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Kurt (2014) okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerilerini ölçtüğü çalışmasında cinsiyetin kurum yöneticileri üzerinde anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca birçok araştırma cinsiyetin iletişim becerileri açısından belirleyici olmadığını göstermektedir (Acar, 2009; Baydar Posluoğlu, 2014; Baykara Pehlivan, 2005; Bozkurt Bulut, 2004; Kayhan, 2014). Alanyazın incelendiğinde İletişim becerilerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı araştırmalar da mevcuttur. Kaya, Çiftçi ve Gökdemir (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında kadınların lehine iletişim becerilerinin anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre iletişim becerileri ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir.

Öğretmen görüşlerinin “davranışsal” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, “zihinsel” alt boyutunda yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, “duygusal” alt boyutunda yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve toplam iletişim becerileri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde genellikle iletişim becerilerinin yaş açısından farklılığa yol açmadığını saptayan çalışmalar bulunmaktadır (Derya ve Posluoğlu, 2014; Erigüç, Şener ve Eriş, 2013; Takmaz, 2009; Avanoğlu,2018).

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre iletişim becerileri ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinin “zihinsel” alt boyutunda medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, “duygusal” alt boyutunda medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı “davranışsal” alt boyutunda alt boyutunda medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve toplam iletişim becerileri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin Küpeli (2019) ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında medeni durum değişkeninin iletişim becerileri özelinde anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. İletişim becerilerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı başka araştırmalar da mevcuttur (Derya ve Posluoğlu, 2014; Durmaz, 2007; Köleşoğlu, 2009; Gülüm, 2019).

Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre iletişim becerilerinin “zihinsel”, “duygusal”, “davranışsal”, ve toplam iletişim becerileri toplam boyutunda mesleki deneyim değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Gürbüz (2019) geçici süreli Türkçe öğreticisi olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Çalışmamızla benzer sonuca ulaşan diğer bir araştırma ise Cevap (2017)’ın sınıf öğretmenlerinin benlik saygıları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli

değişkenler açısından incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından alınan puanlar arasında mesleki kıdeme göre anlamlı fark olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre iletişim becerilerinin “zihinsel”, “duygusal”, “davranışsal”, ve iletişim becerileri toplam boyutunda eğitim düzeyi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Alanyazın incelediğinde çalışmamızla paralellik gösteren (Çetinkaya, 2013; Tunç, 2015; Yıldırım,2015) sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Cesur (2009) ortaöğretim müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre değerlendirdiği çalışmasında, Şahin (2007) ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ve Topluer (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ile örgütsel çatışma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığını sonucunu bulmuşlardır. Alanyazın incelendiğinde eğitim düzeyi ve iletişim becerileri arasında anlamlı fark bulunan çalışmalara da rastlanmıştır. (Derya ve Posluoğlu, 2014; Kurt, 2015; Nacar, 2010; Şahin, 2014)

Öğretmenlerin mezun olunan fakülte değişkenine göre iletişim becerilerinin “zihinsel”, “duygusal” ve iletişim becerileri toplam boyutunda mezun olunan fakülte değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, “davranışsal” alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bulunan bu farklılığın nedeni olarak eğitim fakültelerinde formasyon derslerinin eğitim öğretim yılı içerisinde verilmesi, ilitam mezunlarına lisans eğitimi sonrasında verilmesi olabilir. Ayrıca ilahiyat (ilitam) mezunlarının örgün eğitim almamaları sonucu üniversitelerin sosyal ortamından uzak kalınması iletişim becerileri “davranışsal” alt boyutunun anlamlı derecede düşük olmasının nedeni olabilir. Şimşek (2003) okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada çalışmamızla paralellik gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Şeker (2000) ise sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bulunan bu fark öğretmen okulu mezunu öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerin kademe türü değişkenine göre iletişim becerilerinin “zihinsel”, “duygusal”, “davranışsal”, ve iletişim becerileri toplam boyutunda şu anki kademe türü değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Karaca (2018) öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iletişim becerilerinin okul kademe türü değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucu çalışmamızdaki sonuçla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenine göre iletişim becerileri ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinin toplam iletişim becerileri öğrenci sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, “zihinsel” alt boyutunda öğrenci sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, “duygusal” alt boyutunda öğrenci sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve “davranışsal” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerileri toplam puanının öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşması öğretmenin sınıf kontrolünü sağlamak adına daha farklı yöntemlerle ve fazlaca iletişim kurmaya yönlendirmesi ayrıca fazla öğrenci aynı zamanda daha fazla veli ile iletişim halinde olmayı gerektirdiğinden bu sonuç elde edilmiş olabilir. Alanyazın incelendiğinde iletişim becerilerini öğrenci sayısı değişkenine göre araştıran çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin şu anki okulda çalışma süresi değişkenine göre iletişim becerilerinin “zihinsel”, “duygusal”, “davranışsal”, ve iletişim becerileri toplam boyutunda şu anki okulda çalışma süresi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri tanımlayıcı (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kademe türü, öğrenci sayısı ve şu anki okulda çalışma süresi) özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Bu fark kadın öğretmenler lehinedir. Kadın öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasının nedeni olarak birçok faktör etkili olabilir. Bunlar arasında işinin yanında ev yükünün fazla olması ve anneliğin getirdiği sorumluluklar söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde çalışmamızla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Çağlar (2011) okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kayabaşı (2008) bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Coşkun (2012) ve Bayraktar (2014) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşarak kadın öğretmenlerin tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bazı araştırmalarda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre tükenmişlik sendromunu daha yüksek düzeyde yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Kayan ve Kozikoğlu, 2017; Sezgin ve Kılınç, 2012; Otacıoğlu, 2008; Peker, 2002; Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014; Karacoşkun, 2018).

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde çalışmamızla benzer sonuçlara rastlanmamış aksine tükenmişliğin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaştığı araştırmalar bulunmuştur. Dinçerol (2013) tükenmişlik sendromunu mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelediği çalışmada yaş değişkeni ile kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu sonuca göre 30 yaş altı grupta kalan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinay (2015)’ın araştırma çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı derecede farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Bayraktar (2014) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit ettiği araştırmada duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit etmiştir. Polat, Ercengiz ve Tetik (2012) öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmadan elde ettikleri bulgular, öğretmenlerin medeni durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Polat, Ercengiz ve Tetik (2012) öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kayan ve Kozikoğlu (2017) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada tükenmişlik düzeylerinin mesleki deneyime göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çintiriz (2016) mesleki ve teknik anadolu liselerinde kültür dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin belirlemek için İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik genel puan ortalamalarının kıdem değişkeni açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karaçoşkun (2018) din görevlileri üzerine yaptığı araştırmada hizmet sürelerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyi üzerinde çok etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Sağır ve diğerleri (2014) ile Kayabaşı (2008)’nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin mezun olunan fakülte değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Bayraktar (2014) yaptığı araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin

öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada lisans mezunu DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamaları ile lisansüstü eğitim mezunu DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamaları arasında mesleki tükenmişliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin kademe türü değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Bayraktar (2014) DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta oldukları okul düzeyine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ortalama puanları ile çalışmakta oldukları okul düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Farklılık bulunmayan başka çalışmalar da mevcuttur (Sağır, 2015; Dolunay ve Piyal, 2003). Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve çalışılan okul türü ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anlamlı farklılaşmanın ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde olduğunu ve daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Üstüner (2018) öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiş ve ilköğretim öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Tunaboş (2015) ve Bayat (2015) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenci sayısı değişkenine göre inceledikleri çalışmalarında, çalışmamızla benzer sonuca ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin şu anki okulda çalışma süresi değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mezun olunan fakülte değişkenine göre “tükenmişlik” boyutuna ilişkin görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Çınar (2015) DKAB ve İHL

meslek dersleri öğretmenlerinin lisans mezuniyet durumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmasında lisans mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin tükenmişliklerinin lisans mezuniyeti değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine yapılmış araştırmalarda mezun oldukları fakülte türü değişkeninin tükenmişliğin üç alt boyutunda da anlamlı ölçüde farklılaşmadığını saptamıştır.

5.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. İletişim becerileri puanı arttıkça tükenmişlik puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik ile iletişim becerileri “zihinsel”, alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığı, “duygusal” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu ve “davranışsal” alt boyutu ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz sonuçlar iletişim becerileri arttıkça tükenmişliğin düşük düzeyde de olsa arttığını gösteriyor. Sonuçlar beklenenin aksine görülmüşse de aradaki ilişkinin düşük düzey olması ve tükenmişlik düzeyinin de düşük olması beklentilerimize yakın durmaktadır. İletişim becerileri ile tükenmişlik arasında ilişkinin düşük de olsa pozitif yönde çıkmasının nedeni olarak iletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin çevresinden aynı düzeyde etkileşim alamaması, tükenmişliğinin artmasına sebebiyet verebilir. Yani iletişim kurmaya istekli öğretmen; veli, okul idaresi, öğretmen arkadaşları ve yakın aile çevresinden iletişimine istediği seviyede dönüt alamaması sonucu tükenmişliği artmış olabilir. İletişim becerileri duygusal alt boyutunda doğrusal ilişkinin daha yüksek olması bu durumu açıklar niteliktedir.

6.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri mesleki tükenmişlik algılarını yordamakta mıdır?

İletişim becerileri puanlarının tükenmişlik puanına olan etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin

öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini yordama gücünün %11 olduğu görülmüştür. Analizin sonucuna göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında doğrusal ilişki, istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($p<0.05$).

5.2.Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. İletişim becerileri ve mesleki tükenmişlik ile ilgili nicel çalışmaların yanında derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırmalar da yapılabilir.
2. Bu çalışma Trabzon ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde çalışan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı illerde bulunan ortaöğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerine ve yükseköğretim okullarındaki akademisyenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar farklı kademelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılabilir.
3. İletişim becerileri ve tükenmişlik kavramı arasındaki ilişkiyi literatürdeki farklı değerlendirme ölçekleri kullanılarak araştırma yapılabilir.
- 4.Kamu veya özel sektörde başka meslek gruplarıyla iletişim becerileri ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılabilir.

5.2.2.Uygulayıcılara Öneriler

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmek adına konularında uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitim ve seminerler yapılabilir.
2. Okul yöneticileri öğretmenler için okul dışında sosyal toplantılar ve farklı etkinlikler düzenleyerek öğretmen iletişim becerilerinin daha da artması sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin iletişim becerileri yükseltmek için okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha iyi iletişim içinde olacağı kurum içi etkili bir iletişim ağı kurabilir ve öğretmenlerin dilek ve temennilerine önem vererek, şikâyet ve eleştirilere açık bir sistem oluşturabilir.

4.Lisans eğitiminde iletişim becerilerini kazandıracak ders ve uygulamalar koyulmalı ve öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerini yükseltmeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acun, M. (2010). *Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Acar, V. (2009). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Açıköz, H.M. (2005). *Etkili İletişim*. Ankara: Elis.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları
- Akgöz, E. ve Sezgin, M. (2009). *Genel İletişim*. Ankara: Gazi.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akman, T.K. (2011). *Genel İletişim*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Algur, H. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2005). *Sözsüz İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Aktüel Yayınları.
- Arabacı, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Anne-Baba-Çocuk-Öğretmen İletişimi. *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış Fikirler, Paylaşımlar, Dünyadan Yansımalar* (34-59). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (Gou Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 69-96.
- (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, G. S., ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1), 131-148.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.

- Aslan, N. (2009). *Kars İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Avanoğlu, E. (2018). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Moralleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Aydın, K. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Baltacı, H.Ş. (2014). Okulda Kişilerarası İlişkiler ve İletişim. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. (Ss.273-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları görüşleri ve önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.
- Bayat, S. (2015). *Okulların Örgüt İkliminin Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baydar Posluoğlu, F. D. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri ile Empati Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Sancaktepe ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakdar, N. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleklerinden Beklentileri ve Mesleki Tükenmişlik Algıları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(37), 40-60.
- Bayram, A., Göker, S. D., Sarıkaya, H. S., ve Öztürk, H. K. (2018). Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimi Verilen Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 77-94.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.

- Bulut, R. C. (2019). *Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17 B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Cemaloğlu, N., ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre Değerlendirilmesi* (Şişli ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cinay, F. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cüceloğlu, D (1994). *Yetişkin Çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- (2002). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2014). *Genel Teknik ve Etkili İletişim*. Ankara: Nobel.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı, İzmir.
- Çam, Z. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yıldırma Eylemleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkisi Van Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 41-60.

- Çetinkaya, E. (2013). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İletişimsel Yeterlik Düzeyleri* (Vak'a İncelemesi, Yıldırım Ticaret Meslek Lisesi) (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çınar, F. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 235-282.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlilik Alguları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çintiriz, Ş. (2016). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Kültür Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Tespiti Beşiktaş İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çolakoglu, İ. (2001). *Ortaokullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 64-77.
- Dalkılıç Sürgevil, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu, Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Debasish, S.S. & Das, B. (2009). *Business Communication*. New Delhi: Phi Learning.
- Demir, N. (2009). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisi, *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 8 (32), 193-202.
- Demiray, U., Eroğlu, E., Gökdağ, D., Tuna, Y., Ünlü, S., Yılmaz, A. ve Yüksel, H. (2008). *Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, E. E. (2002). *İletişim Becerileri Eğitiminin Merkez Eğitim Merkezine Devam Eden Genç İşçilerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derici Cevap, S. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygıları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Eskil örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Dilber, F., ve Akhan, O. (2019). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(2), 223-231.
- Dinçerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun meslekî tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak-Gelişmek-Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- (2005). *Küçükşeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- (2016). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Malatya İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages Of Disillusionment In The Helping Professions*. New York: Human Sciences Press.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Elkatmış, M. ve Ünal, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma. Trakya Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 107-122.
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 874-891.
- Erdem, İ. (2018). İletişim Sürecinde Konuşma Becerisi, A. Kaya (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (324-343), Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, A. (2012). *Etkili İletişim* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Erigüç, G., Şener, T. ve Eriş, H. (2013). İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Erigüç, G., Eriş, H., ve Kabalcıoğlu, F. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve İletişim Becerileri Harran Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 232-254.

- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Ertürk, E., ve Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(1), 39-52.
- Eroğlu, E. (2015). Etkili İletişim ve Doğru Anlamak. Eroğlu, E. ve Yüksel, H. (Ed.). *Etkili İletişim Teknikleri* (2-20). (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erözkan, A. (2013). İletişim Becerileri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyal Yetkinliğe Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Ertürk, D. Y. (2016). *İnsan İlişkileri ve İletişim Yöntemleri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Freudenberger, H. J. (1974), Staffburn-Out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Freudenberger, N. J. & Richelson, G. (1981). *Burn-Out, How To Beat The High Cost Of Success*. New York: Bantam Boks, Doubleday&Company, Inc.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gordon, T. (2017). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil Kitap.
- Gökçe, E. (2003). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*. Çağdaş Eğitim, 299, 36-48.
- Gökçe, O. (2013). *İletişim Nasıl Daha İyi Anlar ve Anlaşılırım*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Güler, D. (1991). *Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları ile Bir Model Önerisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki Tükenmişlik ve Duyusal Zeka Arasındaki İlişki* (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülüm, R. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Mesleki Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Erzurum ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güney, S (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, S.211.
- Güngör, N. (2013). *İletişime Giriş* (2. Baskı). Ankara: Siyasal.

- Gürbüz, K. (2019). *Geçici Süreli Türkçe Öğreticisi Olan Sınıf öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A. T. (2017). *Kişilerarası İletişim Bilgiler-Etkiler-Engeller*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- (2017). *İkna Olmak*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Güven, B. (2013). İletişim Türleri. Bülent Güven (Ed.). *Etkili İletişim* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 5–20.
- Işık, M. ve Biber, L. (2010). İletişim, İletişim Süreci ve İletişim Çeşitleri. Metin Işık. (Ed.), *Genel ve Teknik İletişim* (3. Baskı), Konya: Eğitim Kitabevi, 10–41.
- Işık, M. (2013). *İletişim ve Etik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 27. (335-340).
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karabulut Yıldız, H. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına ve Meslektaşlarına Göre İletişim Becerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, E. (2018). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Politik Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Karacoşkun, Ş. (2018). *Din Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Gaziantep İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, Teknikler ve İlkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaya, A (2016). İletişime Giriş: Temel Kavramlar Ve Süreçler, A.Kaya (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler Ve Etkili İletişim*. (2-29), Ankara: Pegem Akademi.
- (2017). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M. T., Çiftçi, B. ve Gökdemir, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından

İncelenmesi, *International Primary Education Research Journal*, 3(1), 31-37.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.

Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarını Yordama Gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103

Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki Gaziantep İl Örneği* (Yüksek lisans tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kılıç, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.

Kızılay, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenim: Bana Göre İyi Vatandaş. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).

Kocaman, A. (2018). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.

Konakay, G. (2010). *Duygusal Zekânın Akademisyenlerde Tükenmişlik ile İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Çalışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Köleşoğlu, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Liderlik Özellikleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki* (İstanbul İli Beyoğlu İlköğretim Okullarında bir uygulama) (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, F. (2014). *Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Kurum İçi İletişim Algularının Kurumsal İtibar Alguları Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Kurt, S. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin İletişim Becerileri* (Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale

- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler: (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçük, M. (2012). İletişim Kavramları ve İletişim Süreci. Orhon, N. Ve Eriş, U. (Ed.) *İletişim Bilgisi* (3-19). (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 33-54.
- Küçükaslan, N. (2014). *Etkili İletişim Teknikleri*, İstanbul: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Küpel, E. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Liman Kaban, A. (2014). *Kişilerarası İletişimde Duygusal Bulaşmanın Rolü: Öğretmen Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lou, Y. & Chen, L. (2016). A Study Of The English Teachers' Burnout İn A Local Comprehensive University İn China. *Creative Education*, 7(04), 646-654.
- Maslach, C. (1978). The Client Role İn Staff Burn-Out. *Journal of social issues*, 34(4), 111-124.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout İn Organizational Settings. *Applied social psychology annual*.
- (1985). The Measurement Of Experienced Burnout. *Journal Of Occupational Behavior*, 2, 99-131.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco, Ca: Lossey-Bass
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention Of Burnout: New Perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Of Psychology*, 52, 397-422
- Meier, S. T. (1983). Toward A Theory Of Burnout, *Human Relations*, Volume. 36, No. 10, 899-910.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 271-284.

- Metin, H. (2011). Empatik İletişim ve Yönetişim. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 11 (32): 177–203.
- Mısırlı, İ. (2008). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moç, T. (2018). *Örgütsel Adalet Algısının Çalışanların İşe Yabancılaşmasına Etkisinde Tükenmişliğin ve Presenteizmin Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- Nacar, F. S., ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *İlkoğretim Online*, 10(2).
- Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 1-19.
- Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Oskay, Ü., (2001). *İletişimin A B C'si*. İstanbul: Der Yayınları, 140s.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Özcan, T. (2008). *Pendik Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özmen, H. (2001). Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S., Özgen R., Şişman H., Baysal D., Sariaççalı N., Aslaner E., Kum P., Gürel D., Gezer D., Akıl Y. ve Dinçer Yıldızbaş R. (2014). Bir Üniversite Hastanesinde Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyi. *Çukurova Medical Journal*; 39(4), 752-764.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Elementary Education Online*, 4(2).
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary And Future Research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout; Causes&Cures*. The Free Pres. New York: A Division Of Macmillan, Inc.

- Polat, S., Ercengiz, M., ve Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Sağır, M., Ercan, O., Duman, A. ve Bilen, K. (2014). Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 277-294.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Turkish Journal Of Education*, 4(3), 29-42.
- Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik Personelin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 407-420.
- Saraç, H. (2018). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.
- Sillars, S., (1995). *İletişim*. Ankara: Özgün Matbaacılık, 320s.
- Sürgevil, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. (2.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sürücüoğlu, H. (2011). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik: Kütahya İl Merkezi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.
- Şahin, İ. (2014). *İlkokullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin İç ve Dış İletişim Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, H. S. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şıklar, E. Ve Tunalı, D. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 75-84
- Şimşek, A. (2000). *Eğitim İletişimi*. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi.
- Şimşek, M.Ş., Akgemici T. Ve Çelik, A. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tabachnick and Fidell, (2013). B.G. *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)
- Takmaz, U. Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasında İlişki* (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tan, Ç., ve Tan, S. (2016). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Taşçı, D. ve Eroğlu, E. (2008). Kurumsal İletişim Kalitesinin Oluşmasında Yöneticilerin Geribildirim Verme Becerilerinin Etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi* 2(5), 26-34.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim Ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M. Ve Yazıcı, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Iib International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 95-108.

- Tomaç, S. (2009). *Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topluer, A. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tosun, A. (2019) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Biçimleri*.
- Tunaboğlu, M. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri* (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunç, R. (2015). *Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi* (Trabzon örneği) (Yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Erdönmez, C. (2006). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*, 4. Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K (2010). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*, (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, S.19.
- (2013). *İletişim Genel ve Örgütsel Boyutuyla*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 352s.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Türk Dil Kurumu, (2013). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin İletişim Becerisi ve Empatik Eğilim Davranışlarının Çocuk Sevme Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51- 61.
- Uslu, S. (2005). *Ortaöğretim Sporcu Öğrencilerinin Problemleri, Spordan ve Beden Eğitimi Dersinden Beklentilerinin İncelenmesi ve Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, T., Özdem, G., ve Kara, E. (2018). Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğrencilerin Derse İlgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 622-636.

- Varışoğlu, M. C. (2017). İletişim ve Sözlü Anlatım Becerileri Açısından Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Değerlendirilmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Vural Akıncı, Z.B. Ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakóltesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal Of Yasar University*, 20(5): 3348-3382.
- Wood, J. T. (2009). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*. Boston: Wadsworth.
- Yalman, M. ve Hamidi, N. B. (2014). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Yaşlı, E. (2015). *Özel Hastanede Çalışan Hemşireler Açısından Örgüt Kültürü Tükenmişlik İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yazıcı, H. (2010). Kişilerarası İlişkilerde Sözsüz İletişim. Alim Kaya. (Ed.). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 177-194.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 315-332.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yiğit, N. (2000). *Örgütsel Stres, Stres Kaynakları ve Verimliliğe Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim Bilimleri Bilim Dalı, Ankara.
- Yöney, H. ve Ünalın, P. (2004). Profesyonel Yaşamda İş Stresi ve Tükenmişlik.
- Yörük, S., Akar, T., Çimenci, F., ve Akyel, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 160-179.
- Yurduseven, K., ve Önder, İ. (2020). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Günlük Ritim Tercihini ve Uyku Değişkenleri Arasındaki İlişki. *Journal Of Multidisciplinary Studies İn Education*, 3(4), 39-51.
- Yüksel, A.H. (2008). Etkili İletişim, (1. Baskı). Uğur Demiray (Ed.). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, S.8.

- Yüksel Şahin, F. (2010). İletişim Becerilerine Genel Bir Bakış. Alim Kaya, (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*, Ankara: Pegem Akademi, 36-63.
- (2013). Etkili İletişim. Uğur Demiray. (Ed.), *Konuşma ve Dinleme* (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 134–184.
- Yüksel, Ş. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Zıllıoğlu, M. ve Yüksel, A. H. (2004). *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset Tesisleri.
- Zıllıoğlu, M., (2009). *İletişim Kavramı ve Tanımı, İletişim Bilgisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 1-20.
- (2014). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

EK 1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz?
 Kadın
 Erkek

2.Yaşınız?
 22-26
 27-30
 31-40
 40+

3.Mesleki deneyiminiz?
 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20
 Diğer:.....

4.Medeni durumunuz?
 Bekar
 Evli

5.Eğitim düzeyiniz?
 Yüksek Okul
 Lisans
 Lisansüstü
 Doktora

6.Mezun olduğunuz fakülte hangisidir?
 Eğitim
 İlahiyat
 İlahiyat (İlitam)

7.Görev yapmakta olduğunuz kurum türü hangisidir?
 Devlet
 Özel

8.Görev yapmakta olduğunuz kademe türü hangisidir?
 İlkokul
 Ortaokul
 İmam Hatip Ortaokulu
 Lise

9.Çocuğunuz var mı?
 1
 2
 3
 4
 Diğer:.....

10.Ders verdiğiniz sınıflarda ortalama öğrenci sayısı nedir?
 10-15
 16-20
 21-25
 26-30
 Diğer:.....

11.Eşiniz çalışıyor mu?
 Evet
 Hayır

12.Şu anki okulda çalışma süreniz ?
 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16 yıl ve üzeri
 Diğer:.....

13.Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?
 Evet
 Hayır

14.Mesleğinizle ilgili gelecek kaygısı duyuyor musunuz?
 Evet
 Hayır

15.Mesleğinizi kendinize uygun buluyor musunuz?
 Evet
 Hayır

EK 2.

İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

| YARGI CÜMLESİ | | Her Zaman | Genellikle | Bazen | Nadiren | Hiçbir Zaman |
|---------------|---|-----------|------------|-------|---------|--------------|
| 1 | İnsanları anlamaya çalışırım. | | | | | |
| 2 | İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim | | | | | |
| 3 | Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmekte zorluk çekmem. | | | | | |
| 4 | Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim. | | | | | |
| 5 | Genelde eleştirmekten hoşlanmam. | | | | | |
| 6 | Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim. | | | | | |
| 7 | Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım. | | | | | |
| 8 | Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı vermek istemem. | | | | | |
| 9 | Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım. | | | | | |
| 10 | Başkaları konuşurken sabırlı olur, onların sözünü kesmem. | | | | | |
| 11 | İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissedirim. | | | | | |
| 12 | Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim. | | | | | |
| 13 | Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem. | | | | | |
| 14 | Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım. | | | | | |
| 15 | Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmazsam bile fikirlerine saygı duyarım. | | | | | |
| 16 | İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur. | | | | | |
| 17 | Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlenmeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım. | | | | | |
| 18 | Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim. | | | | | |
| 19 | Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim. | | | | | |
| 20 | Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim. | | | | | |
| 21 | İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım. | | | | | |
| 22 | Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm. | | | | | |
| 23 | Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinmem. | | | | | |
| 24 | Karşımdaki kişinin duygu ve düşünceleri bana ters düşse bile yargılamam. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 25 | Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim. | | | | | |
| 26 | Genellikle insanlara güvenirim. | | | | | |
| 27 | İletişim kurduğum kişinin karşı cinsten olmasından rahatsızlık duymam. | | | | | |
| 28 | Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm. | | | | | |
| 29 | Özür dilemek bana zor gelir. | | | | | |
| 30 | Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim. | | | | | |
| 31 | Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum. | | | | | |
| 32 | İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım. | | | | | |
| 33 | İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım. | | | | | |
| 34 | Çevremdekiler, insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındalar. | | | | | |
| 35 | Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum. | | | | | |
| 36 | İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım. | | | | | |
| 37 | Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim. | | | | | |
| 38 | Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder. | | | | | |
| 39 | Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım. | | | | | |
| 40 | İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler verdiğimi hissedirim. | | | | | |
| 41 | İnsanlara cevaplamada zorlanacakları ani sorular yöneltmem. | | | | | |
| 42 | Beni rahatsız eden duygularımı iletmekte sıkıntı çekmem. | | | | | |
| 43 | Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim. | | | | | |
| 44 | İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim. | | | | | |
| 45 | Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım. | | | | | |

EK 3.

TÖ

Bu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. İş ortamınız ve mesleğiniz ile ilgili aşağıdaki durumları ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra 7 dereceli ölçeği kullanarak her bir maddenin yanındaki boşluğa size en uygun olan rakamı yazın. **ÖRNEK: 5 1- YORGUN**

| 1 HIÇBİR ZAMAN | 2 SADECE BİR DEFA | 3 NADİREN | 4 BAZEN | 5 SIKSIK | 6 ÇOĞUNLUKLA | 7 HER ZAMAN |
|----------------------|-------------------------|--------------|------------|-------------|-----------------|-------------------|
|----------------------|-------------------------|--------------|------------|-------------|-----------------|-------------------|

- ___ 1- YORGUN.
___ 2- ÇÖKMÜŞ.
___ 3- NEŞELİ, KEYİFLİ.
___ 4- FİZİKSEL OLARAK YORGUN (TÜKENMİŞ).
___ 5- DUYGUSAL OLARAK YORGUN (TÜKENMİŞ).
___ 6- MUTLU.
___ 7- BİTKİN.
___ 8- TÜKENMİŞ.
___ 9- MUTSUZ.
___ 10- SAĞLIKSIZ.
___ 11- KAPANA KISILMIŞ.
___ 12- DEĞERSİZ.
___ 13- BIKKIN.
___ 14- KAFASI KARIŞMIŞ, SIKINTILI.
___ 15- İNSANLARLA İLGİLİ HAYAL KIRIKLIĞINA UĞRAMIŞ VE GÜCENMİŞ.
___ 16- ZAYIF.
___ 17- UMUTSUZ.
___ 18- REDDEDİLMİŞ.
___ 19- İYİMSER.
___ 20- ENERJİK.
___ 21- KAYGILI.

PUAN HESAPLAMA:

- ADIM: Aşağıdaki maddelerin yanına yazdığımız puanları toplayarak (A)'nın yanındaki boşluğa yazınız.: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21 (A) _____
- ADIM: Aşağıdaki maddelerin yanına yazdığımız puanları toplayarak bulduğunuz rakamı (B)'nin yanındaki boşluğa yazınız: 3, 6, 19, 20 (B) _____
- ADIM: 32 rakamından (B)'yi çıkartıp (C)'nin yanındaki boşluğa yazınız. (C) _____
- ADIM: (A) ve (C)'yi toplayıp (D)'nin yanındaki boşluğa yazınız. (D) _____
- ADIM: (D)'deki sonucu 21 rakamına böldüğünüzde çıkan rakam sizin kişisel tükenmişlik puanınızdır (E) _____

EK 4. İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ İÇİN KULLANIM İZİNİ

24.03.2021 01:33

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZİN İSTEĞİ

Seher Balci < >

4.01.2021 Pzt 10:07

Kime: Efdal DÖNMEZ < i.izu.edu.tr>

Efdal Merhaba

Tabii ki kullanabilirsiniz sadece sonuçları hakkında bize bilgi verirseniz sevinirim
iyi çalışmalar

Seher BALCI ÇELİK

Kimden: "Efdal DÖNMEZ"

Kime: "Seher Balci,Eğitim Fak.,5370"

Gönderilenler: 4 Ocak Pazartesi 2021 19:07:13

Konu: ÖLÇEK KULLANIM İZİN İSTEĞİ

Sayın Prof.Dr. Seher BALCI ÇELİK,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi "Eğitim Yönetimi " bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK danışmanlığında yapmakta olduğum "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tezimde, "İletişim Becerileri Envanteri" çalışmanızı etik kurallara uyarak izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Efdal DÖNMEZ

--
This message has been scanned for viruses and dangerous content by [MailScanner](#), and is believed to be clean.

EK 5. TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ İÇİN KULLANIM İZİNİ

24.03.2021 01:34

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZİN İSTEĞİ

Burhan Çapri burhancapri <

24.11.2020 Sal 01:30

Kime: Efdal DÖNMEZ

3 ek (783 KB)

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ) Ölçek Bilgileri (1).doc; TÖ-KF.doc; Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik-1 (1).pdf;

Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracının kısa ve uzun formlarını ekte gönderiyorum.
Sağlıklı günler...

Efdal DÖNMEZ <

23 Kas 2020 Pzt, 20:00 tarihinde şunu

yazdı:

Sayın Prof.Dr. Burhan ÇAPRI,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi "Eğitim Yönetimi" bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK danışmanlığında yapmakta olduğum "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tezimde, Pines, A.M. ve Aronson, E. (1988) uyarlamış olduğunuz "Tükenmişlik Ölçeği" çalışmanızı etik kurallara uyarak izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Efdal DÖNMEZ

Dr. Burhan ÇAPRI (PhD) (Assoc. Prof. Dr.)
Mersin University, Faculty of Education,
Department of Education Sciences

Mersin /Turkey

1
f

ÖZGEÇMİŞ

Efdal DÖNMEZ

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bölümü, 2022, İstanbul

Lisans: Atatürk Üniversitesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 2014, Erzurum

B. MESLEKİ DENEYİM

2014-2019 İstanbul Başakşehir Mehmet Emin Saraç İmam Hatip Ortaokulu

2019- Trabzon Yalincak İmam Hatip Ortaokulu