



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EYTEPE -YL-2012-0002**

**OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**

HAZIRLAYAN

Nermin YILMAZ TOPLU

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

AYDIN- 2012

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EYTEPE-YL-2012-0002**

**OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**

HAZIRLAYAN

Nermin YILMAZ TOPLU


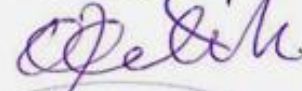
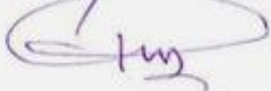
TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

AYDIN- 2012

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nermin YILMAZ TOPLU tarafından hazırlanan "Okul öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı tez, 22./06/2012 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

| <u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> : | <u>Kurumu</u> : | <u>İmzası:</u> |
|--------------------------------------|-----------------|---|
| Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA (Başkan) | ADÜ |  |
| Yrd. Doç Dr. Kazım ÇELİK | PAÜ |  |
| Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA | ADÜ |  |

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla .../.../.... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Selçuk ÇOLAKOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Nermin YILMAZ TOPLU

İmza : 

YAZAR ADI- SOYADI: Nermin YILMAZ TOPLU

BAŞLIK: Okul öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı Türk Eğitim Sisteminde önemli bir yere sahip Okul öncesi ve İlköğretim Okullarının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, okul düzeyi) göre incelemektir.

Çalışma evrenini, İzmir ili Menderes ilçesine bağlı 35 ilköğretim okulunda ve 1 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 485 ilköğretim okulu öğretmeni ve 47 okul öncesi öğretmeni olmak üzere, toplamda 532 öğretmen, Gaziemir ilçesine bağlı 17 ilköğretim okulunda ve 1 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 695 ilköğretim okulu öğretmeni ve 63 okul öncesi öğretmeni olmak üzere, toplamda 758 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 83 öğretmen ve ilköğretim okullarında görev yapan 484 öğretmen olmak üzere 47 okulda toplam 567 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ve kişisel bilgiler içinse araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi testi, çoklu karşılaştırma testi, One-Way Anova testi kullanılmıştır. One-Way Anova testi sonucunda anlamlı bir fark çıktığında, bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için varyanslar eşit ise çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ve Tukey; varyanslar eşit değilse Tamhane’s T2 testi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin okul düzeyi, medeni durum, mesleki kıdem değişkenlerine; kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise branş, yaş ve okul düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet ve sahip olunan çocuk sayısı değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Öğretmen, Tükenmişlik, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Azalan Kişisel Başarı
Duygusu

NAME AND SURNAME OF THE WRITTER: Nermin YILMAZ TOPLU

TITLE: Burnout Levels of Preschool and Primary School Teachers

ABSTRACT

The main objective of this research is to examine the burnout levels' of the teachers who are one of the most important elements of Preschool and Primary Schools which has an important place in Turkish Education System, according to some variables (gender, age, marital status, number of children they have, seniority, school level)

The working area constitutes 532 teachers in Menderes town of İzmir city, including 485 primary school teachers and 47 preschool teachers who work in educational institutions from 35 Primary Schools and 1 Preschool and 758 teachers in Gazimir town of İzmir, including 695 primary school teachers and 63 preschool teachers who work in educational institutions from 17 Primary Schools and 1 Preschool.

The sample also forms totally 567 teachers; 83 of them are working in preschools and 484 of them are working in primary schools.

"Maslach Burnout Inventory (MBI)" developed by Maslach and Jackson (1981) was used for determining the burnout levels of teachers and the " Personal Information Form " developed by the researcher was used for personal information

The aim of analyzing the data, frequency, percentage, mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, multiple comparison test are used. As a result of One-Way ANOVA test, when a significant difference reveals, for finding the sources of this difference, if the variances are equal, the multiple comparison tests such as Scheffe and Tukey's, if the variances are not equal statistical techniques, such as Tamhane's T2 test are used.

As a result of the analysis ,it is observed that the burnout levels of insensitivity dimension is according to the level of school, marital status and seniority variables; the burnout levels of personal accomplishment dimension is according to branch, age and the level of school, show differences. The significant differences aren't found between the levels of burnout and the variables of gender and number of children they have.

KEYWORDS

Teacher, Burnout, Emotional Exhaustion, Depersonalization, Reduced Personal Accomplishment

ÖNSÖZ

Eğitim insan hayatının başlangıcından bitişine kadar devam eden bir süreçtir. Yaşamın her döneminde olan bu olgu gideceğimiz yollarda bize ışık tutar. Hayatımız boyunca geçeceğimiz bütün yollarda bir takım engeller karşımıza çıkacaktır ve bu engelleri aşmamızda destekçimiz olan en önemli kişilerden biri de öğretmenlerimizdir.

Eğitim sürecinin belki de öğrenci ve veli açısından en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, fikirleriyle, yaşantılarıyla, insan ilişkileriyle çevrelerindeki kişilerin hayatının her döneminde küçük, büyük birçok etkiye sahiptir. Bu anlamda fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı oluşu sadece kendisini değil çevresini de etkileyen önemli bir unsurdur.

Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmayla Okulöncesi ve İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenlere göre göstermeye çalıştım. Amacım öğretmenlere çeşitli değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerini göstererek kendilerinin bu konuda neler yapabileceğini düşünmelerini ve yöneticilerin değişkenlere göre öğretmenlere sağlaması gereken desteği görmelerini sağlamaktır.

Bu araştırmanın her aşamasında, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, yüksek lisans öğrenimim süresince manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya, emeği geçen bütün hocalarıma, maddi ve manevi desteklerinin yanı sıra büyük fedakârlıklarla beni yetiştirip bugünlere getiren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca ismini burada belirtmediğim, değerli zamanını ayırarak araştırma süresince verilerin toplanmasına yardım eden bütün arkadaşlarıma ve değerli eşime katkılarından dolayı sonsuz teşekkür eder, yaptığım bu araştırmanın eğitim sürecinde bulunan kişilerin tümüne yararlı olmasını dilerim.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------------------------|-----|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | iii |
| ÖN SÖZ | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vi |
| KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ | ix |
| TABLolar LİSTESİ | x |
| EKLER LİSTESİ..... | xii |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|------------------------|---|
| 1. PROBLEM | 1 |
| 2. AMAÇ | 6 |
| 3. ÖNEM | 7 |
| 4. SAYILTIAR..... | 8 |
| 5. SINIRLILIKLAR | 8 |
| 6. TANIMLAR | 8 |
| 7. KISALTMALAR..... | 9 |

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

| | |
|--|----|
| 2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE..... | 10 |
| 2.1.1. TÜKENMİŞLİK | 10 |
| 2.1.1.1. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı | 10 |
| 2.1.1.2. Tükenmişlik Modelleri | 13 |
| 2.1.1.2.1. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli | 13 |
| 2.1.1.2.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli | 15 |
| 2.1.1.2.3. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli | 16 |
| 2.1.1.2.4. Scott ve Meier'in Tükenmişlik Modeli | 17 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1.2.5. Edelmich'in Tükenmişlik Modeli | 18 |
| 2.1.1.2.6. Perlman ve Hartman 'ın Tükenmişlik Modeli | 19 |
| 2.1.1.3. Tükenmişliğin Belirtileri | 20 |
| 2.1.1.3.1. Fiziksel Belirtiler | 20 |
| 2.1.1.3.2. Davranışsal Belirtiler | 21 |
| 2.1.1.3.3. Psikolojik Belirtiler | 21 |
| 2.1.1.4. Tükenmişlik Açısından Kişisel Risk Faktörleri | 22 |
| 2.1.1.5. Tükenmişliğin Nedenleri..... | 22 |
| 2.1.1.5.1. Kişisel Nedenler | 23 |
| 2.1.1.5.2. Çevresel Nedenler..... | 24 |
| 2.1.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları | 25 |
| 2.1.1.6.1. Stres belirtileri | 25 |
| 2.1.1.6.2. İş hayatına etkileri | 25 |
| 2.1.1.6.3. Kararsızlık | 26 |
| 2.1.1.6.4. Yorgunluk belirtileri | 26 |
| 2.1.1.6.5. Davranış bozuklukları..... | 26 |
| 2.1.1.7. Tükenmişlikle Mücadelede Geliştirilen Yöntemler | 27 |
| 2.1.1.7.1. Bireysel Yöntemler | 27 |
| 2.1.1.7.2. Örgütsel Yöntemler | 29 |
| 2.1.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ KAVRAMLAR | 31 |
| 2.1.2.1. Tükenmişlik ve Stres | 31 |
| 2.1.2.2. Tükenmişlik ve İş Doyumu | 32 |
| 2.1.3. ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK | 33 |
| 2.1.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM..... | 36 |
| 2.1.4.1. Okul Öncesi Eğitimin Amacı | 36 |
| 2.1.4.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi | 37 |
| 2.1.4.3. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Tükenmişlik..... | 38 |
| 2.1.5. İLKÖĞRETİM..... | 40 |
| 2.1.5.1. İlköğretimin Amaçları | 40 |
| 2.1.5.2. İlköğretimin Önemi | 42 |

| | |
|---|----|
| 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 43 |
| 2.2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR..... | 43 |
| 2.2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR..... | 54 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1.ARAŞTIRMA MODELİ..... | 59 |
| 3.2.EVREN | 59 |
| 3.3.ÖRNEKLEM | 60 |
| 3.4.VERİLERİN TOPLANMASI..... | 69 |
| 3.4.1. Verilerin Tür ve Kaynakları | 69 |
| 3.4.2. Veri Toplama Araçları..... | 69 |

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

| | |
|---|----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 77 |
| 4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar..... | 78 |
| 4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 78 |
| 4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar..... | 87 |

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|--|----|
| 5.1. SONUÇLAR..... | 92 |
| 5.2. ÖNERİLER | 93 |
| 5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler | 93 |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler..... | 94 |

| | |
|-----------------------|------------|
| KAYNAKÇA..... | 95 |
| EKLER..... | 107 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 110 |

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

| | |
|------------|------------------------|
| E | Erkek |
| K | Kadın |
| f | Frekans Dağılımı |
| GA | Gruplar arası |
| Gİ | Gruplar içi |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| N | Sayı |
| p | Anlamlılık düzeyi |
| Sd | Serbestlik Derecesi |
| Ss | Standart sapma |
| vb. | Ve bunun gibi |
| X | Aritmetik Ortalama |
| % | Yüzde |

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 3.1. Örneklem İçin Seçilen Okullar ve Bu Okullardaki Öğretmen Sayıları.... | 61 |
| Tablo 3.2. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı | 64 |
| Tablo 3.3. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı | 64 |
| Tablo 3.4. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Dağılımı..... | 65 |
| Tablo 3.5. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eşinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımı..... | 65 |
| Tablo 3.6. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı | 66 |
| Tablo 3.7. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Gruplandırılmış Branşlara Göre Dağılımı..... | 67 |
| Tablo 3.8. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Düzeylerine Göre Dağılımı..... | 68 |
| Tablo 3.9. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı | 68 |
| Tablo 3.10. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı | 69 |
| Tablo 3.11. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirlik Katsayıları | 73 |
| Tablo 3.12. Üniversiteye Girişte Bireysel Eğitim İstemini Etkileyen Etmenler Ölçeği Alt Ölçekler, Alt Ölçeklerde Yer Alan Maddeler | 74 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.1. Ölçeğin Boyutlarına Göre Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Ortalamaları, Maksimum, Minimum Puanları ve Standart Sapmaları..... | 79 |
| Tablo 4.2. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları... | 81 |
| Tablo 4.3. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından <i>Yaşa</i> Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 82 |
| Tablo 4.4. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından <i>Okul kademesine</i> Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları..... | 83 |
| Tablo 4.5. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından <i>Medeni Duruma</i> Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 85 |
| Tablo 4.6. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından <i>Sahip Olunan Çocuk Sayısına</i> Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 86 |
| Tablo 4.7. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından <i>Branşa</i> Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 87 |
| Tablo 4.8. Okulöncesi ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından <i>Mesleki Kıdeme</i> Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 88 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 2.1. Tükenmişliğin Kişisel Nedenleri..... | 23 |
| Şekil 2.2. Tükenmişliğin Çevresel Nedenleri..... | 24 |
| Şekil 3.1. Tükenmişlik Düzeyleri (Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Boyutu)..... | 77 |

EKLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Ek 1: Okul öncesi ve İlköğretim öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Anketi Maslach Tükenmişlik Ölçeği | 109 |
|--|-----|

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini inceleyen araştırmaya yönelik, problem durumu, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1. PROBLEM

Gelişmişliğin ve medeniyetin eğitim sistemiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürünler, diğer tüm örgütlerin girdilerini oluşturması anlamında önemli bir belirleyicidir. Bu açıdan eğitim örgütlerinin ve bu örgütlerin en önemli ögesi olan öğretmenlerin görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmeleri için yeterli donanıma ve imkana sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları donanım ve imkanları en iyi şekilde değerlendirerek verimli olabilmeleri, onların fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olmalarıyla ilişkilidir.

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönlerden tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır. Bu tanım sağlığı sadece fiziksel iyilik olarak görmemekte, ona psikolojik ve sosyal boyutları da ekleyerek bu konulardaki iyiliği de kapsamaktadır. Bu tanıma göre sağlık sadece fiziksel hastalıkları değil, psikolojik ve sosyal problemleri de bulunmaması anlamına gelmektedir (Gökçakan ve Murat, 2007).

Günümüzde sanayileşmenin, kentleşmenin, rol karmaşıklığı ve yaşamın zorlaşmasının insan üzerinde oluşturduğu stres, sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir. Günümüz toplumlarında çalışanlar, gittikçe daha fazla insanlarla bir arada ve sürekli ilişki halinde bulunmayı gerektiren mesleklerde yer almaktadır. Özellikle hizmet sektöründe çalışanların durumu böyledir. Bu mesleklerin temel özelliği olan insanlarla

sürekli etkileşim gereksinimi ve yoğun iş temposu, çalışanlarda psiko-sosyal bir takım sorunlara yol açmaktadır. İş ortamındaki stres, günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendini ortaya koyma fırsatı bulamazsa ve desteklenmezse, bu faktörlere ek olarak çalışan kişilerin çalışma ortamları, iş ilişkileri, statü-rol ve işlevlerindeki olumsuzluklar ve hizmet götördükleri popülasyonla ilgili özelliklerin oluşturduğu olumsuz etkenler uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir (Arabacı ve Akar, 2010; Gökçakan ve Murat, 2007). Tükenmişlik, iş ve sosyal ilişkiler ve psikolojik yönden hem bireyi hem de örgütü ilgilendiren pek çok soruna neden olmaktadır. Büyük bir heyecan ve idealizmle işe başlayan kişi ilerdeki yıllarda, çeşitli nedenlerle bu tutku ve coşkusunu kaybetmekte, sıradan, tekdüze ve silik hale gelmektedir. Böylece hem birey iş yaşantısında mutlu olamamakta ve iş performansı düşmekte, hem de örgütler nitelikli personelin kaybı ve verimlilikte düşüş biçimindeki yansımasıyla bundan büyük zarar görmektedir (Eren ve Durna, 2006).

Özellikle insan yaşamı üzerinde giderek fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak baskı oluşturan durumlardan stres ve onun aşırı hali olan “tükenmişlik” kavramı 70’li yıllardan bu yana oldukça yaygın bir araştırma konusu olmuştur (Laes ve Laes, 2001; Pines ve Nunes, 2003: Akt. Çapri, 2006).

Tükenmişlik özellikle, insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen güçsüzlük halidir (Akt. Aksüt, 2008). İnsanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açan bir sendromdur. Birey iş yerinde yoğun duygusal beklentilerle karşı karşıya kaldığı zaman, bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılığını ve ilgisini yitirmekte, kendisine ve hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz duygular geliştirmektedir. Bu olumsuz duygular bireyin verimini düşürmekte, iş doyumunu azaltmakta ve çalışmalarında verdiği hizmetin kalitesini düşürmektedir (Akçame, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Tükenenlerin çoğu, bir amaca ulaşmak için, önemli çaba göstermiş kişilerdir. İşleri her ne ise üzerlerine düşenden fazlasını yaparlar. Bir amacın gerçekleşmesine atfedilen önem ve harcanan çabanın, tükenmeyle doğrudan ilgisi vardır (Tutar, 2007).

Tükenmişlik, insanlarla yüz yüze ilişki içinde olan meslek çalışmalarında oldukça sık rastlanan bir durum olduğundan dolayı, eğitim alanında çalışan kişiler tükenmişliğe en yatkın risk gruplarından biridir. İnsan hayatında çok önemli bir yeri olan eğitimin insanların genel yaşam kalitesini arttırması beklenmektedir. Bu da, bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılarak, toplumdaki ve dünyadaki değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecekleri, katkıda bulunabilecekleri düzeyde ve sağlıklı bir şekilde yetiştirilmeleri ile mümkün kılınabilir. Bunun için de nitelikli bir eğitim sisteminin mevcut olması ve eğitim sisteminin sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Eğitimin amacı, topluma yararlı bireyler kazandırmaktır. Dolayısıyla toplumda eğitimin amacını yerine getiren kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumların başında okul ve aile gelmektedir.

Günümüzde okul, bilgilendirme ihtiyacının ötesinde bazı görevleri de yerine getirmek zorundadır. Çocukların bilgi ve beceri kazanmaları, bunları davranışlarına aksettirmelerinin yanı sıra; mesleki yönlendirilmelerinin iyi şekilde yapılması ve bu mesleklere uygun bilgi ve davranışları kazanmaları da okulun görevleri arasındadır. Aynı zamanda okul, ailelerin eğitim düzeyinin arttırılmasını, çocukların istismar edilmelerinin engellenmesini, ailelerin giderek azalan çevre ilişkilerinin canlandırılmasını sağlayan bir merkez de olmalıdır. Okul, anne babaların çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ve aile problemlerinin çözümlenmesinde de okul en önce başvurulacak bir merkez olabilmelidir (Oktay, 2002).

Eğitim, temelde bir etkileşim ve iletişim etkinliğidir. Bu iletişimin merkezinde ise kişiler arası etkileşimde önemli bir konuma sahip olan öğretmenler bulunur. Eğitim örgütleri, özellikle son yıllarda meydana gelen değişim ve gelişime paralel olarak yüksek nitelikli eğitim hizmeti üretmek için bilgiyi kullanmak zorundadır. Bilginin kullanılması ise iletişimin niteliğine bağlıdır. Buna bağlı olarak, okulun başarısının; öğretmenlerin, yöneticiler ve öğrencilerle kurdukları iletişimin niteliği ile doğru orantılı olduğu düşünülebilir (Evcimen, 1998).

Eğitim alanında yapılan tükenmişlik araştırmalarının çoğu ise eğitim- öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlayan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlik, insanlarla yoğun etkileşim içeren, dolayısıyla tükenmişlik sendromuna maruz kalan bir meslek grubudur (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki, öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından da riskli bir meslektir. Bu tür etkilenmeler, öğrencileri için çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, işine, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilir. Bu tür olumsuzlukların yaşanması, yani enerjinin kaybı ya da aşırı talepler sonucu bazen fiziksel rahatsızlıklarla karakterize, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu olarak karşımıza çıkan tükenmişlik sonucunda oluşan sorunlar ne yazık ki, yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp onun ötesinde öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansımaktadır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde belirgin bozulmalar görülmektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Erken çocukluk, insan hayatında oldukça etkili bir dönemdir. Birçok gelişim alanında kalıcı etkileri olan bu dönemin bir okul öncesi eğitim kurumu tarafından mutlaka desteklenmelidir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmede en büyük görev okul öncesi öğretmenine düşmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında Okul Öncesi Öğretmenliğinin tanımı şu şekilde yapılmıştır: "Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim

görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir” (Tebliğler Dergisi, 2004, 2562).

İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeni ile yaşamın en kritik dönemlerinden biridir (Oktay, 2002).

Günümüzde çocukların bu kritik dönemden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayan, eğitim içinde önemi anlaşılmakta okul öncesi eğitim kurumları giderek yaygınlaşmaktadır. Ülkemizde en yaygın resmi okul öncesi eğitim kurumları olan anasınıfları zorunlu hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Okul öncesi eğitim; programları, öğretim süreçleri, öğrenci ve öğretmen özellikleri, okul-aile ilişkileri açısından diğer eğitim kademelerinden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle informal aile eğitiminden sonra, ilk formal eğitimin başlangıcını yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar ayrı bir önem taşımaktadır. Devamlı olarak öğrencilerle, velilerle, yönetici ve diğer öğretmenlerle iletişim içinde olmak durumunda kalan, diğer eğitim kademelerindeki öğretmenler gibi teneffüse çıkarak dinlenmeye fırsat bulamayan okul öncesi öğretmenleri, iş yoğunluğu, stres gibi sebeplerle psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenler eğitimden birinci derece sorumlu kişiler oldukları için onların yaşayabileceği sorunlar, geniş kitleleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde büyük rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinin ve gereken önlemlerin alınmasının, ülkenin geleceği olan çocukların en uygun şartlarda yetiştirilebilmeleri açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir (Başal, 2005).

Okul Öncesi eğitim henüz zorunlu hale getirilmediği için Türk Milli Eğitiminin temeli olarak görülen İlköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini, sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar. Bu durumda ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenin taşıdığı sorumluluk daha da artmaktadır (Bulut,2005). Bu sorumluluğun üzerlerinde yarattığı stres bazı psikolojik problemlere neden olmaktadır. Bu problemlerde dolaylı yollardan mesleki yaşamını etkilemektedir. Bu anlamda ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin tespiti

tükenmişliğe neden olan problemlere ışık tutacaktır bununla beraber tükenmişliğe neden olan problemlerin çözümü eğitim sisteminin daha iyi düzeye getirilmesi açısından önemlidir (Başal, 2005).

Gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenen, insanlarla yoğun iletişim ve dikkat gerektiren bir mesleğin içerisinde olan öğretmenler de bazı sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenler eğitimden birinci derece sorumlu kişiler oldukları için onların yaşayabileceği sorunlar, öğrencilerinin akademik başarılarına ve gelişmelerine olumsuz olarak etki edebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde büyük rol oynayan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinin ve olumsuzluklara karşı gerekli önlemlerin alınmasının, ülkenin geleceği olan çocukların en uygun şartlarda yetiştirilebilmeleri açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında araştırma öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini saptamak, bağımsız değişkenlerle (yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem vb.) ilişkilendirerek ortaya çıkan bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunmayı hedeflemektedir.

2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) boyutlarında (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı);
 - a) Cinsiyete
 - b) Yaşa
 - c) Çalıştığı okul düzeyine
 - d) Medeni duruma
 - e) Çocuk sayısına
 - f) Branşa
 - g) Mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. ÖNEM

21. yüzyıldaki gelişmelerden en çok etkilenen kurumlardan birisi de eğitim kurumlarıdır. Toplumların bilgide bu kadar ilerlemesi eğitim kurumlarının yapısında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Öğretmenlerin eğitim beklentileri farklılaşmış, eğitim anlayışlarındaki değişiklikler de beraberinde meydana gelmiştir. Toplumsal hayatın devamlılığını ve gelişmesini sağlayan en önemli kurumlarımızdan olan okullarımızda çalışan öğretmenler, insanlarla yoğun iletişim gerektiren bir meslek grubunda bulduklarından, bu durum öğretmenlerde baskı ve strese yol açabilmektedir. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok faktörden etkilenmektedirler. Tüm bu olumsuzluklar da zamanla tükenmişliğe neden olabilmektedir. Öğretmenlerden nitelikli eğitim hizmeti yapmalarını bekleyebilmek için onlara stres ve baskıdan uzak, destekleyici bir çalışma ortamı sağlanmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin, bedensel, psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı olmaları çok önemlidir. Bu yönlerden herhangi birinde karşılaşılan bir sorun ya da sorunlar öğretmenin nitelikli hizmet vermesine olumsuz olarak etki edecektir. Bu anlamda meydana gelen olumsuz etkilerin en aza indirgenebilmesinde tükenmişlik kavramının daha anlaşılır kılınması önemli olabilir. Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar ne yazık ki, yalnızca öğretmeni ilgilendirmekle kalmayıp öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansiyabilir. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde olumsuzluklar olabilir. Bu nedenlerden eğitimin her kademesinde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin araştırılması, bu konuda yapılacak iyileştirilmelere yol gösterici olabilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi belirlenerek yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konuya dikkatlerini çekmek, gerekiyorsa önlem alınması için veri elde etmek açısından bu araştırmanın uygulamaya katkıda bulunması; dolayısıyla eğitim örgütlerine faydalı olması beklenmektedir.

4. SAYILTILAR

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin “Kişisel Bilgi Formu” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”ndeki soruları, doğru ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. İzmir ili Menderes ve Gaziemir ilçelerindeki ilköğretim okulları ve okul öncesi kurumları ile sınırlandırılmıştır.
2. Okul öncesi kurumlarda ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Kişisel bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Tükenmişlik (Burnout); Kişisel kaynakların sona dayandığı, normal günlük olaylar karşısında sürekli bir ümitsizlik ve olumsuzluğun yer aldığı, enerjinin bir tükeniştir (Çam, 1992: Akt. Aksu ve Baysal, 2005)

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion); Kişinin kendisini duygusal yönden aşırı yıpranmış, tükenmiş, yüklenmiş olarak hissetmesi ve duyarsızlaşmasıdır (Barutçu ve Serinkan, 2008).

Duyarsızlaşma (Depersonalization); Tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Wright ve Douglas, 1997: Akt. Budak ve Sürvegil, 2005).

Azalan Kişisel Başarı Duygusu (Reduced Personal Accomplishment); Kişisel başarı, kişinin içindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise,

kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade eder. Bu aşamada kişi kişisel olarak başarısızlık duyguları ile doludur (Izgar, 2001).

Okul Öncesi Eğitim; Okul Öncesi Eğitimi, doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, onların bedensel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve bir takım kurumlar tarafından uygulanan eğitim. Başka bir ifadeyle okul öncesi çağında bulunan küçük çocuklara özellikle yuvalarda, anaokullarında veya anasınıflarında kişisel farkındalıklarının gelişmesi, toplumsal alışkanlıklar kazanmaları ve sorun çözme yeteneklerini artırmaları için verilen eğitim (Oğuzkan, 1981).

7. KISALTMALAR

DT : Duygusal tükenme

D : Duyarsızlaşma

KB : Kişisel Başarı

MTÖ : Maslach Tükenmişlik Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırma kapsamın da yapılmış olan alanyazın taraması yer almaktadır. Bölüm “Kuramsal Çerçeve” ve “İlgili Araştırmalar” başlığı altında iki alt bölümden oluşmaktadır.

2.3. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.3.1. TÜKENMİŞLİK

2.3.1.1. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı

İş, en genel anlamıyla bireyin yaşamını sürdürmek amacıyla para karşılığı yaptığı faaliyet olarak tanımlanabilir. İşin birey açısından taşıdığı ekonomik değer yanı sıra sosyal ve duygusal değeri de göz ardı edilemeyen bir gerçektir. İş yaşamına bağlı olarak ortaya çıkan tükenmişlik; kavram olarak 1970’lerden sonra stres konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda ayrı bir başlık altında ele alınmaya başlamıştır. İncelemeler, tükenmişliğin bireysel düzeyde yaşanan ve olumsuz duygusal yaşantıları içeren bir olgu olduğunu göstermektedir (Abacı, İşmen, Yıldız, 2004).

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Freudenberger’in yazdığı bir makale ile alanyazına girmiştir. Burada tükenmişlik “ mesleki bir tehlike” olarak nitelendirilmiştir. Freudenberger(1974) tükenmişliği “ başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlamıştır (Arı ve Bal, 2008).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır.

Farber (1991), tükenmişliği; mekanikleşme, aşırı çalışma, gereksiz sebeplerle işten uzaklaştırılma sonucunda patlama noktasına gelebilecek düzeyde, aşırı stresle tepki gösterme olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik belirli bir zaman içinde oluşan bir durum olmasının yanında duygusal boşalmalar ve bireyin kendisine ya da çevresine karşı geliştirdiği olumsuz tavırlarla kendini gösterebilmektedir.

Pines ve Aranson (1988), tükenmişliği; duygusal talepler gerektiren durumlara uzun süre maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, zihinsel ve zihinsel tükenme durumu olarak tanımlamaktadırlar (Schaufeli ve Van Dierendonck, 1993: Akt. Arı ve Bal, 2008).

Cherniss (1980) tükenmişliği, “insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki” diye tanımlar ve aşırı bağlılığın sonucu olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak görür. Cherniss, tükenmişliğin geçici yorgunluk ve zorlanma ile toplumsallaşma ve işi bırakmaya neden olan tutumsal değişikliklerden farklı olduğunu belirtmiştir (Çam, 1995).

Cardinell (1981) tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda alanyazında yapılan çok sayıda araştırmanın, birçok insanın otuz beş- elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Izgar, 2001).

Görüldüğü gibi tükenmişlik konusunda yapılan tanımlamalar oldukça değişik yönlere odaklaşabilmektedir. Bununla birlikte, bu kavramı bir stres süreci olarak görmeye eğilimin fazlalığı dikkat çekiyor. Tam bir operasyonel tükenmişlik tanımının eksikliğinin olası nedeni, çok kompleks oluşumları içermesindedir (Çam, 1995).

Alanyazında stresin üç aşaması; alarm-direnış, ve tükenme olarak ifade edilmektedir. Alarm döneminde birey herhangi bir dış uyarı stres yapıcı bir faktör olarak algılar. Bedensel ve ruhsal sınırlarının zorlandığını hisseden birey, bu uyarıdan kaçarak ya da onunla mücadele ederek yeniden eski uyum düzeyine dönmeye çalışır. Fiziksel ve duygusal enerjinin harekete geçirilerek stres faktörünün olumsuz etkilerine karşı çıkıldığı direniş dönemi sonrasında, sorunla başarılı bir şekilde başa çıkılmışsa “genel uyum düzeyine dönülerek direniş aşaması sonlanır. Ancak, uyarı çok şiddetli ise ve birey olumsuz etkileri ortadan kaldıramaz durumdaysa, aynı zamanda stres faktörüne

uzun süre maruz kalınmış ise, tükenme dönemi ortaya çıkar (Torun, 1997; Akt. Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlik aynı zamanda bir teslimiyettir. Bireyin işin dış gerçekleri karşısında kişisel haklardan feragat etmesidir. Duruma engel olmaya çalışılmaz, bu bazen uyum gibi görülebilir, yaratıcılık felce uğrar, daha iyisi için uğraş verilmez. Tükenmişlik, gücün yetersizliğe teslim edilişidir. Bu ne yapılırsa yapılsın ne kadar sıkı çalışılırsa çalışılsın, tüm bunlara karşın, durumda bir değişiklik, farklılık yaratamama algısının yarattığı teslimiyettir (Çam, 1995).

Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Bu tanımda tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme (Emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment) olarak adlandırılmıştır (Izgar, 2001).

Tükenmişliğin alanyazını incelendiğinde kavramın bir süreç olarak değerlendirildiği, bu bağlamda da iki modelin var olduğu gözlenmektedir. Bunlardan biri olan Maslach Modeli'ne göre duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma da kişisel başarıda düşme hissini bir nedeni olarak değerlendirilmektedir. Bir diğeri olan Golembiewski Modeli'ne göre duyarsızlaşma kişisel başarıda düşme hissini, kişisel başarıda düşme hissi de duygusal tükenmenin nedenidir (Lewin ve Sager, 2007 ; Maslach ve diğerleri, 2001 ; Ashforth ve Lee, 1997; Cordes ve diğerleri, 1997: Akt.Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlik kavramının ölçümünde yaygın olarak kullanılan iki ölçek vardır. Bunlardan birincisi, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve bireylerde tükenmişlik düzeyinin ölçümünde kullanılan ölçek "Maslach Tükenmişlik Envanteri- Maslach Burnout Inventory- MBI" adıyla anılmaktadır. Ölçek değerlendirilirken, tükenmişliğin üç boyutundan ikisi olan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında puan ne kadar yüksekse, buna karşın üçüncü boyut olan kişisel başarıda düşme hissinde ise puan ne kadar düşük ise o ölçüde tükenmişlik yaşandığı şeklinde bir sonuca ulaşılmaktadır. İkinci ölçek ise, Pines ve Aranson'un geliştirdiği "Tükenmişlik

Ölçeği- Burnout Measure- BM” olarak alınan ölçektir. Yazarlarca tükenmişliğin alt boyutları birbirinden farklı olarak ifade edilse de tek bir tükenmişlik düzeyi belirlenecek biçimde tek boyutlu olarak tasarlanmıştır (Schaufeli ve Van Dierendonck, 1993: Akt. Arı ve Bal, 2008).

2.3.1.2. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik alanyazını incelendiğinde, konu ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı modellerin öne sürüldüğü görülmektedir. Aşağıda bu modellerden; Maslach Tükenmişlik Modeli, Cherniss Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Scott ve Meier Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır.

2.3.1.2.1. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenmişlik; yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde bireylerin, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterlik duygularında azalma şeklinde kendini gösteren bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2007).

Maslach modeline göre tükenmişliğin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarı duygusunun azalması olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Maslach, 1981: Akt. Çavuşoğlu, 2005).

1. Duygusal Tükenme (Emotional exhaustion)

Tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve “Bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı” ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Wright ve Douglas, 1997 : Akt. Budak ve Sürvegil, 2005).

Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunan birey kendisini zorlar ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilir (Seğmenli, 2001; İşçan, 2006: Akt. Öktem, 2009).

Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi, diğer insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. Taşıdığı duygusal yükü hafifletmek için sürekli kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla ilişkilerini işini yapmaya yetecek olan en az düzeye indirir (Işıkhana, 2004: Akt.Mutlu, 2009).

Duygusal tükenme enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılmasıyla ortaya çıkar. Bu duygusal yorgunluğu yaşayan kişi, hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağıdır (Şahin, 2007).

Maraşlı (2005)'ya göre duygusal tükenme yaşayan kişi, insanlara yardım ederken, kendisinden istenen psikolojik ve duygusal taleplerin aşırılığı yüzünden enerji eksikliği yaşar ve duygusal kaynakların bittiği duygusuna kapılır. Bu duygusal yoğunluktaki kişi hizmet verdiği kişilere daha önceki kadar verici ve sorumlu davranmadığını, yetersiz olduğunu düşünür. Gerginlik ve engellenmişlik duyguları yaşar. Ertesi gün işe gitme zorunluluğu büyük sıkıntı yaratır.

Duygusal tükenmeyi yaşayan birey, kendini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder. Üzerindeki duygusal yükü hafifletmek için kaçış yolları kullanır ve insanlarla olan ilişkilerini asgari düzeye indirir. Örneğin duygusal tükenmeyi yaşayan öğretmenler çevrelerine karşı duyarsızlaşırlar. Birey, insanlarla arasına mesafe koymayı tercih ederek başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalır. İnsanlara karşı geliştirilen bu soğuk, ilgisiz ve katı tutum; sendromun ikinci boyutu olan duyarsızlaşmayı oluşturur. Öğretmenlerin okulda yaşanan sorunları görmezden gelmeye başlaması, bu aşamaya örnek olarak gösterilebilir (İşcan, 2006: Akt. Öktem, 2009).

2. Duyarsızlaşma (Depersonalization)

Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve kişilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Wright ve Douglas, 1997: Akt. Budak ve Sürvegil, 2005).

Duyarsızlaşma, çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine nesne gibi davranmalarıyla kendini gösterir. İşgörenler, etkileşimde buldukları kişilere ve örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınabilirler. Küçültücü bir dil kullanma,

insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma, duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır (Şahin, 2007).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almadan, gereksinimlerini görmezden gelerek tüm öğrencilere aynı şekilde davranması tükenmişliğin bu aşamasına örnek olarak gösterilebilir (Öktem, 2009).

3. Azalan Kişisel Başarı Duygusu (Feeling of reduced personal accomplishment)

Kişisel başarı, kişinin içindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade eder. Bu aşamada kişi kişisel olarak başarısızlık duyguları ile doludur (Izgar, 2001). Diğer bir ifade ile; “Kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması”nı ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Maslach ve Zimbardo, 1982; Wright ve Douglas, 1997: Akt. Mutlu, 2009).

Duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişiler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlandıklarından kişisel yeterlik duyguları azalır. Bu anlamda, kişisel başarı duygusunun azalması diğer iki yapıyla birlikte görülür. Örneğin; bir okulda çalışan ve yöneticisiyle etkileşimlerinde problem yaşayan bir öğretmen öncelikle duygusal tükenme duygusu yaşamakta ve eğer meslektaşlarından yeterince destek alamıyorsa bu duygu duyarsızlaşmaya yol açabilmektedir. Duyarsızlaşmanın yaşandığı süreçte kişinin yeterlik ve başarı duygusunda da azalma ortaya çıkmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988: Akt.Gündüz, 2005).

2.3.1.2.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik alanyazınına önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili bir model öne sürmüştür. Cherniss bu modelde tükenmişliği, “İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve iş ile psikolojik ilişkiyi kesme davranışlarıyla son bulan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996: Akt. Teltik, 2009).

Model tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymakla kalmamış, aynı zamanda tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını da ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 1996: Akt. Gürbüz, 2008).

Cherniss modeli, tükenmişliğin kökünde stresin olduğunu vurgulayarak stresin, taleplerin başa çıkma kaynaklarını aşması sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Tükenmişlik, zamana yayılı bir süreç sonunda ortaya çıkan bir durumdur. Gerek çevreden gelen gerekse bireyin yarattığı talepler bireyin baş edebilme gücünü aşıyorsa stres oluşmaktadır. Bu durumda birey, stresle başa çıkmak için ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçmektedir. Eğer başarılı olmazsa stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlama yoluna gidebilir. Eğer birey yine başarılı olmazsa, bu kez duygusal yükünü azaltmak için, işle olan psikolojik ilişkisini kesmektedir (Şanlı, 2006: Akt. Teltik, 2009).

2.3.1.2.3. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın (1985) modeli gözlem ve deneyimlere dayanmaktadır. Erken ve orta yetişkinlik süresince gelişimsel açıdan benzer özellikler gösteren dört basamağın, detaylı olarak incelenmesi konusunda girişimde bulunan modeldeki basamaklar şunlardır (Aksoy, 2007);

1. Basamak; Kimlik, Rol Karmaşası: Profesyonel gelişim ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması, lisenin son sınıfında ve üniversitenin ilk yıllarında başlamaktadır. Kişisel ve mesleki kimlik rollerinin oluştuğu bu zaman dilimi, psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir.

2. Basamak: Yeterlilik, Yetersizlik: Profesyonelin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu ifade etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır.

3. Basamak: Verimlilik, Durgunluk: Çıraklığın tamamlanmasıyla, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve meslek süreci başlamaktadır. Bu süreç otuzlu yaşlar ile başlayan ve otuzlu yaşların sonlarına kadar devam eden bir süreçtir.

4. Basamak: Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı: Orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman bireyin erken seçimlerini sorguladığı bir dönemdir.

Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenme durumu ele alınmış, tükenmenin daha ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Gürbüz, 2008).

Modeldeki her bir basamak, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan (1985)'a göre tükenmişlik, her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatışmaların boşlukta kalması ile ortaya çıkmaktadır. Model, Erikson'un (1950) kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır (Aksoy, 2007).

2.3.1.2.4. Scott ve Meier'in Tükenmişlik Modeli

Meier'in kuramı, Bandura'nın "kendini yeterli bulma"(self-efficacy) görüşlerini temel alarak tükenmişlik kavramında değişik boyutlar içeren yeni bir model önermektedir. Meier, (1983)'e göre bu modelde tükenmişlik, iş deneyimlerinin tekrarı ile sonuçlanan durum olarak ele alınmış ve üç aşamada açıklanmıştır (Çavuşoğlu, 2005):

Bireyin,

1. İşle ilgili olumlu pekiştireç davranışı beklentisinin düşük ve ceza beklentisinin yüksek olması,
2. Var olan pekiştireçleri kontrol etmeyle ilgili beklentisinin yüksek olması,
3. Pekiştireçleri kontrol etmek için gerekli davranışları göstermede kişisel yeterlilik beklentisinin düşük olması.

Böyle düşük seviyelerde beklentisi olan bireyler sıklıkla korku ve anksiyete gibi olumsuz duyguları yaşamaktadırlar (Aksoy, 2007).

Bu yaklaşımın dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar (Teltik, 2009);

1. Pekiştirme Beklentileri: Belli iş yaşantılarının kişinin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentileridir. Şöyle ki, bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran öğrencileri ile çalışmak isterken diğer bir öğretmen sessizce dinleyen öğrencileri tercih edip bu şekilde doyum sağlayabilir. Her ikisi de bu şekilde işlerinden memnuniyet duyarken, tam tersi bir durum her ikisi için de doyumsuzlukla sonuçlanabilir.

2. Sonuç Beklentileri: Belli sonuçlara yol açan davranışlar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; bir öğretmen “Öğrenciler bu konuyu öğrenemezler” şeklindeki beklentisini destekleyen yaşantıları nedeniyle bezginlik yaşayabilir.

3. Yeterli Olma Beklentileri: Yeterlik beklentisi, bireyin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma kabiliyetidir. Örneğin öğretmen, öğrenciler materyali öğrenmedikleri için tükenmişlik yaşayabilir (sonuç beklentisi) ya da öğretmek için kişisel yeterlikten yoksun olduğunu hissedebilir (yeterlik beklentisi).

4. Bağlamsal İşleme Süreci: Bu yaklaşım tükenmişlik yaklaşımının en geniş kategorisidir. Çünkü bu kategoride insanın beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiğiyle ilgili açıklama yapılmaktadır.

2.3.1.2.5. Edelwich'in Tükenmişlik Modeli

Edelwich tükenmişlik sendromunun aşama aşama geliştiğini öngörmekte ve bunun dört aşamada gerçekleştiğini savunmaktadır (Çam, 1995). Bu aşamalar (Kaçmaz, 2005):

1. Şevk ve Coşku Evresi (Enthusiasm): Bu evrede yüksek bir umutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler sergilenmektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir, uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı üstün bir uyum sağlama çabasındadır.

2. Durağanlaşma Evresi (Stagnation): Bu evrede artık istek ve umutlulukta bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştığı güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan “işten başka bir şey yapmıyor olmaktır”. Zira, mesleği kuramsal ve pratik tüm yönleri ile kişinin varoluşunu tamamen dolduramamıştır.

3. Engellenme Evresi (Frustration): Başka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar. Bu noktada 3 yoldan biri seçilmektedir. Bunlar; adaptif savunma ve başa çıkma stratejilerini

harekete geçirme, maladaptif savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği ilerletme, durumdan kendini çekme veya kaçınmadır.

4. Umursamazlık Evresi (Apathy): Bu evrede, çok derin duygusal kopma ya da kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok uzak, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan olacaktır.

2.3.1.2.6. Perlman ve Hartman 'ın Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman kendilerine gelene kadarki süreçte yapılmış olan tanımlamaların bir sentezi ve içerik analizini temel alarak bir tükenmişlik kavramı oluşturmaya çalışmışlardır. Buna göre tükenmişlik “kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır”. Perlman ve Hartman (1982)’ın modeli, kişisel değişkenler ve bireyin çevresini yorumlayan bilişsel/algısal bir odağa sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu, stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır (Aksoy, 2007).

Bunlar (Teltik, 2009);

1. Fiziksel semptomlar üzerinde odaklaşan fizyolojik boyut (fiziksel tükenme),
2. Tutum ve duygular üzerinde odaklaşan duygusal-bilişsel boyut (duygusal tükenme),
3. Semptomatik davranışlar üzerinde odaklaşan davranışsal boyuttur.

Model bireysel özelliklerin ve kurumsal/sosyal çevrenin tükenmenin etkisi ve algılanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Stresi etkin ve etkin olmayan başa çıkma yolları etkilemektedir. Modelin dört aşaması bulunmaktadır (Çavuşoğlu, 2005):

Birinci aşama durumun strese iletkenliğini göstermektedir. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Bireyin beceri ve yetenekleri, algısal ve gerçek örgütsel talepleri karşılamak için yetersiz olabilir ya da iş bireyin istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmeyebilir. Başka bir deyişle stres, birey ve iş çevresi arasındaki uyumsuzluk veya çelişki olması durumunda oluşmaktadır.

İkinci aşama bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır. Birinci aşamadan ikinci

aşamaya geçiş, rol ve örgütsel değişkenlere olduğu kadar, bireyin geçmişi ve kişiliğine de dayanmaktadır.

Üçüncü aşama, strese verilen üç temel tepki kategorisini içermektedir.

Dördüncü aşama da stresin sonuçlarını temsil etmektedir

2.3.1.3. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Tükenmişlik ile ilgili belirtiler alanyazına dayanarak şu şekilde sıralanmıştır (Izgar, 2001):

2.3.1.3.1. Fiziksel Belirtiler

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Sık sık baş ağrısı
- Uykusuzluk
- Canlılığı kaybetmek (Baltaş, 1999)
- Solunum güçlüğü
- Uyuşukluk
- Kilo kaybı
- Genel ağrı ve sızılar
- Yüksek kolesterol
- Koroner kalp rahatsızlığı oranının artışı
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler

2.3.1.3.2. Davranışsal Belirtiler

- Çabuk öfkelenme
- İşe gitmek istemeyiş hatta nefret etme
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
- Ani tepkisellik ve eleştiriye aşırı duyarlılık (Arı ve Bal, 2008)
- İş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler
- İlaç, alkol ve tütün vb. alma eğilimi ya da alımında artma
- Öz saygısı ve öz güvende azalma
- Çevre ile ilişkilerde bozulma (Arı ve Bal, 2008)
- İzolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı
- Teslimiyet, güncellik, suçluluk, içermişlik
- Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü
- Unutkanlık, hareketli olmayış
- Yansıtma
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
- Örgütlemeye yetersizlik
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık
- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı
- Bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
- Başarısızlık hissi
- Çalışmaya yönelmede direniş
- Arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma

2.3.1.3.3. Psikolojik Belirtiler

- Aile sorunları
- Uyku düzensizliği
- Depresyon
- Psikolojik hastalıklar

2.3.1.4. Tükenmişlik Açısından Kişisel Risk Faktörleri

Mermann (1990) tükenmişlik için kişisel risk faktörlerini şöyle belirlemiştir (Akt. Izgar, 2001):

- Mükemmel olmaya çalışma
- Duyguları bastırma
- Aşırı isteklere “hayır” deme problemi
- Sorumlu ve güçsüz hissetme
- Tatil yapma güçlüğü
- Toplumsal endişe
- Güven azlığı
- Saplantılı, baskıcı kişilik özelliği
- Problemler hakkında konuşmama isteği

2.3.1.5. Tükenmişliğin Nedenleri

Maslach, Jackson ve Leiter’ e göre tükenmişliği açıklayan temel nedenler rol çatışması, rol belirsizliği, karar verme mekanizmasına katılım, özerklik ve sosyal destektir (Teltik, 2009).

Her birey, bir örgüte girerken, bazı ihtiyaç ve beklentilerin etkisi altında davranır. Bu ihtiyaçlar karşılanmaz ve beklentiler gerçekleşmezse, o örgütün üyesi olarak morali bozulur ve verimi düşer. Aslında beklentiler ile ihtiyaçlar arasında bir neden sonuç ilişkisi vardır. Örgütteki beklentiler üstler ve astlar arasında olduğu gibi bunların kendileri veya benimsediği birey yahut gruplar için de söz konusu olabilir. Üstün astından, astın da üstünden bekledikleri daha çok formal davranışı, diğerleri ise informal davranışı yaratır (Bursalıoğlu,1987).

Tükenmişliğe etki eden faktörler incelendiğinde bunlardan bir kısmı kişisel nedenlerden, bir kısmı ise kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır (Aksoy, 2007):

2.3.1.5.1. Kişisel Nedenler

| KİŞİSEL NEDENLER | | |
|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri İle İlgili | Demografik Değişkenler İle İlgili | Diğer |
| A tipi kişilik (hırs, rekabet vs.) özelliklerinin bulunması, bireyin ego gücü ve kişilik karakteristiklerinin özgün bir seyri olan dayanıklılık | Yaş, Evlilik, Çocuk sayısı, Eğitim | Aile statüsü, kendini işine adanma ve işine aşırı bağlanma, işkolik olma, bireyin verme için gereksinimi olan bir birey olması, kişisel beklentiler, motivasyonlar, öz-saygı, engellenme eşiğinin düzeyi, deneyim, denge durumu, informal destek, kendindeki değişimi fark edememiş, kendi kendisi için koyduğu sınırlamalar, kişisel yaşamdaki streslerdir |

Şekil 2.1. Çam (1995) Tükenmişliğin Kişisel Nedenleri

2.3.1.5.2. Çevresel Nedenler

| ÇEVRESEL NEDENLER | | | | | |
|--|---|--|--|-------------------------------|--|
| İşin Niteliği İle İlgili | Yönetimsel İşleyişle İlgili | Yükselme, Ücret, Özerklik, Materyal, Araç Gereçlerle İlgili Nedenler | İş Dışı Etkenler | Bireye Özgü Nitelikler | İnformal İlişkiler ile İlgili |
| İş ortamının atmosferi kasvetli ve monoton, yüksek ses, kötü ulaşım, iş gerilimi, görsel düzenleme, uyarı ve farklılığın eksikliği, kurumun özellikleri, ödüllendirici olmayan iş koşulları, çalışma şeklinin organizasyonun hizmet alanlarının gereksinimlerini karşılayamayışı, işin yüksek performans gerektirmesi, sahip olunan problem tipleri, sıklığı | Tanımlanmamış hiyerarşi, örgütsel işleyişteki kusurlar, özerkliğin eksikliği, rol belirsizliği, rol netliğinin ve örgütsel desteğin olmayışı, önemli kararlara katılmayıp, idari baskı, diğer işler ve yönetimle ilgili işlerle geçirilen zamanın miktarı | Haftalık çalışma saati, iş aralarının (molaların) olup olmaması, işteki rol, iş yükü, ilerleme fırsatlarının olmaması, rol karmaşası, mesleğin ilerlemeler için açık olmaması, yetersiz ücret, yetersiz veya bozuk-araç gereç, aşırı kırtasiye işi, yetersiz görevli | Ailesel, ekonomik ve toplumsal etkenlerdir Ev-iş çatışması, hizmet verilenlerin nitelikleri | Yaş, cinsiyet yetersiz eğitim | Akran desteğinin düşük düzeyleri, iş ilişkileri, iş ortamındaki iletişim örüntüsü, çalışanların toplanma sıklığı |

Şekil 2.2. Çam (1995) Tükenmişliğin Çevresel Nedenleri

2.3.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde işi savaçlama, işi bırakma eğilimi ve niyetinde artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor vb. yollarla izni uzatma eğilimi, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk eğilimi, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma gibi olumsuz sonuçlar görülmektedir (Çam, 1995; Çam, 1992: Akt. Başol ve Altay, 2009).

Tükenmişlik yaşayan insanların çok karmaşık duygular yaşadığı, bunun sonucu olarak birçok davranış bozukluğu gösterdiği gözlenmiştir. Tükenmişliğin sonucu olarak ortaya çıkan önemli sonuçlardan bazıları şunlardır (Izgar, 2001):

2.3.1.6.1. Stres belirtileri

Stres psikolojik, sosyal, kültürel ya da fizik etkenlerinin organizmada oluşturduğu değişiklik durumudur. Tükenmişlik, organizmanın stres verici etkenlere gösterdiği, fizyolojik ya da psikolojik tepkilerdir.

Aşırı stres altında çalışan kişiler stres yaratan kaynaklara karşı bir takım tepkiler geliştirmektedir. Depresyon, bıkkınlık ve tatmin olmama gibi subjektif tepkiler yanında, dikkati toplayamama, karar vermede güçlük çekme, unutkanlık, eleştirilere karşı aşırı duyarlılık gibi duygusal tepkiler ve göreve zamanında gelmeme, verimsizlik, kötü çalışma atmosferi, iş tatminsizliği, yüksek kaza oranı ve işte husumete maruz kalma gibi örgütsel tepkilerde ortaya çıkmaktadır (Sailer ve diğerleri, 1982: Akt. Izgar, 2001).

2.3.1.6.2. İş hayatına etkileri

Maslach (1982) ve Gopplet (1978) gibi araştırmacılar tükenmişliğin etkisinin en çok görüldüğü durumun, kişinin iş performansındaki düşüş olduğunu ifade etmektedirler. Bu düşüş daha ziyade kişinin niteliğinde ve kalitesinde kendini gösterir. Bunun sonucu olarak, motivasyon düşer, sınırlılık artar, itici davranışlar ortaya çıkar. Kararlarında

isabetli değillerdir, ama bu onları fazla etkilemez. Tükenmiş kişiler kendisini yenileme ihtiyacı duymaz, yenilikçi değil tutucudurlar.

2.3.1.6.3. Kararsızlık

Kararsızlık, her şeyi kendine dert etme ve iç mücadele şeklinde kendini gösterir. İç mücadele endişe ve üzüntünün artmasına neden olur. Kararsızlık bir işin bir günden öbür güne atılmasına, insanların kendilerini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Nitekim, verilmesi gereken bir kararı sürekli olarak erteleyen kimseler, çoğu zaman kendilerini yetersiz hissetmekte ve kararsızlık içinde bulunmaktadırlar. Kendilerine güvenleri olmadığı için herhangi bir işe nasıl başlayacaklarını bilmedikleri gibi teşebbüslerinin neye varacağını da düşünerek korkarlar.

2.3.1.6.4. Yorgunluk belirtileri

- Yorgunluk fizyolojik olarak kendini göstermeden önce yüksek düzeyde performansı etkileyebilir.
- Sonucunun bilinmesinin azaldığı veya en az olduğu karmaşık performansta bunun etkileri en açık şekilde görülür.
- Yorgunluk performans değişikliği ve çeşitli tepki örneklerinin kötü olarak bir araya gelmesi şeklinde tipik olarak görülür.
- Zihin yorgunluğu sıkıntıya, sıkıntı da konuya karşı ilgi eksikliğine neden olur.
- Aşırı yorgunluk sinir bitkinliği ya da zihin durması denen duruma yol açar. Bu durumdaki kişi yoğun bir kaygı yaşar, sağlıklı düşünemez işinden zevk alamaz hale gelir.

2.3.1.6.5. Davranış bozuklukları

Genellikle yüksek düzeyde duygusal tükenme kişinin amacına ulaşmasını engellemektedir. Erişilmek istenen bir amacın ya da arzunun gerçekleşmemesi sonucu ortaya çıkan ruhsal durumlar kişiler arası anlaşmazlıklara yol açar ve bunun sonucu olarak da iş yerinde çalışma ahengini bozar ve çatışmalara neden olur. Kişi psikolojik tatminsizliğe uğrar. Hangi nedenle olursa olsun psikolojik tatminsizliğe uğrayan bir kişi, davranış bozukluğu içine girer ve bu, insanlarla olan ilişkilerinde kendini gösterir.

2.3.1.7. Tükenmişlikle Mücadelede Geliştirilen Yöntemler

Tükenmişliği önleme ve tükenmişlikle başa çıkmada alınabilecek en etkili yöntem tükenmişliğe neden olan etmenlerin azaltılması ve tespit edilerek hızla müdahale edilmesidir (Öktem, 2009).

Tükenmişlik sendromu ile mücadele edebilmek için ilk olarak böyle bir problemin varlığını ve önemini kabul etmek gerekmektedir. Daha sonra sendrom ile mücadele için bireysel ve örgütsel bazı yöntemler kullanılabilir (Baysal, 1995).

Çam (1995) tükenmişliği önleme ve üstesinden gelme yönünde yürütülecek çalışmaları 3 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar (Çam, 1995):

1. Görevlerdeki değişiklik ve gelişmeler, bu kapsamda daha çok bireysel bazda alınabilecek önlemler yer alır.

2. Görev ve rol yapısındaki değişiklik ve gelişmeler.

3. Yönetim ve örgütlenişle ilgili önlem ve değişiklikler.

Tüm bunların yanında çalışma ortamlarını zaman zaman değiştirmek, küçük grup toplantıları yapmak, potansiyellerini ortaya koyabilecekleri ortamları sağlamak ve onları cesaretlendirmek tükenmişlikle başa çıkmada önemlidir.

Tükenmişlikle mücadele etmede çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bunlar bireysel ve örgütsel yöntemler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir:

2.3.1.7.1. Bireysel Yöntemler

Tükenmişlikle bireysel olarak mücadele etmede kullanılacak yöntemlerden bazıları; kendini tanıma, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleme, işin yapılış tarzını değiştirme, psikolojik geri çekilme (insanlarla etkileşimlerde katılımın azaltılması), ise ara verme, kendi kendine diyalog kurma (iç konuşma) , olumlu yanları görme, sorunları içselleştirmeme, zaman yönetimi, solunum kontrolü, dinlenme ve gevşeme egzersizleri, doğru beslenme, egzersizler, uyku, mizah duygusu ve gülme, iş değiştirme olarak sıralanabilir (Maslach ve Zimbardo, 1982).

Wood ve McCarthy (2002) “Öğretmen Tükenmişliğini Anlama ve Önleme” isimli araştırmalarında öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun gelişmeden tanımlanması ve yok edilmesinin, oluştuktan sonra tedavi edilmesinden daha önemli olduğu, bunu gerçekleştirmek içinse ilk olarak tükenmişliğe neden olan koşulları ortadan kaldırarak, tükenmişlik belirtilerinin erken teşhisi ve tedavisi üzerinde yoğunlaşılmasının ve tükenen öğretmenin işe devam etmeyi isteyip istemediğine karar vermesinin önemini vurgulamışlardır.

Tükenmişlik sendromu ile baş edebilecek yöntemler oluşturmak, bunları uygulamak için bireysel kontrol sağlamak çok önemlidir. İş ortamını kontrol etme olasılığının az olduğu yerlerde bu durum daha da öncelik kazanır.

Izgar (2001)’a göre kişisel olarak tükenmişlikle başa çıkma yolları şöyle özetlenebilir (Izgar, 2001):

- Ulaşılması imkânsız hedefler yerine gerçekleşebilme şansı olan hedefler belirlemek,
- Yorgunluktan kaçınmak, kısa süreli dinlenme imkânları sağlamak, molalar vermek
- Monotonluğu azaltmak, izin kullanmak,
- Kişinin kendini tanınması ve ihtiyaçlarının farkında olması,
- Kişinin kendini gerçekleştirmesi ve iç görü geliştirerek çevresiyle ilişkiler kurması

Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında tükenmişlik hakkında bilinçlenmeleri, tükenmişlik belirtilerini kendilerinde fark etmeleriyle birlikte çeşitli önlem alma yollarına başvurmaları, tükenmişliğin nedenleri, sonuçları hakkında farkındalık kazanmaları ve bireysel anlamda hangi yöntemlere başvurabileceği konusunda bilinçlenmeleri bu sendromla başa çıkmada etkili olacaktır (Öktem, 2009).

2.3.1.7.2. Örgütsel Yöntemler

Sosyal destek, insanların birbirlerine çeşitli yönlerden yardım ve rahatlık sağlamasına dayanan ilişkileri kastetmektedir. Eğer kişiyi önemseyen ve kişiye yardımcı olabilen ya da olmak isteyen insanlar varsa; kişi, stresle daha etkili bir biçimde başa çıkabilir. Diğer insanlar, kişinin kendisi için her zaman sağlayamayacağı birçok şeyi (yeni bilgiler ve görüşler, yeni becerilerde eğitim, onay ve dönüt, tavsiye, duygusal destek, sosyal karşılaştırma ve araç gereç yardımı) sağlayabilirler (Maslach, 1986: Akt. Babaoğlu, 2006).

Akyan (2007)'ın algılanan örgütsel destek ile örgütsel güven ve tükenme davranışı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olan araştırmaya göre yapılan analizlerde algılanan örgütsel destek ve örgütsel güven ile duygusal tükenme arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Örgütlerde çalışanlar güven ortamı içerisinde çalıştıkça ve desteklendikleri sürece duygusal tükenmeleri azalacaktır. Bu iki algı duygusal tükenme davranışı üzerinde etkili olmaktadır. Bu etki olumsuz yönlü bir etkidir. Örgütlerde bireylerin destek ve güven algısının tükenmişliğin stres boyutunu belirten ve bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ifade eden duygusal tükenme ile ilişkili olduğu bu çalışma ile ortaya konmuştur. Her biri ayrı bir dünya olarak ifade edilen bireylerin sosyal ihtiyaçları arasında yer alan güven ve destek olgusu bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Olumlu algılar olumlu tutumlar oluşturmakta ve bu da davranışlarına yansımaktadır. Olumlu davranışlar da bireyin çalışmalarını ve motivasyonlarını etkileyerek örgütün etkinlik ve verimliliğini sağlamaktadır.

Izgar (2001) 'a göre tükenmişlikle başa çıkmada örgütte uygulanabilecek yollar şöyle özetlenebilir:

- **Güdüleyici bir rol oynayan hizmet içi eğitim imkânları oluşturmak:** Böylece hem kişi kendini geliştirir, kişisel doyum gerçekleşir, moral artar, hem hizmetin kalitesi yükselir, hem de kişinin kuruma bağlılığı artar.

- **Adil ve planlı bir şekilde düzenlenen yükselme olanakları sağlamak:** Yöneticilerin bu konuda bilmesi gereken, iş görenlerin en az dolgun ücret kadar yükselme şansı aradığıdır.

- **Örgüt ortamında değişiklikler yapmak:** Değişime kapalı örgütlerde yaşanan durgunluk, örgütü tembelliğe sürükler ve çalışanlar için bir tükenme nedenidir.

• **Örgüt geliştirme programları:** Örgüt geliştirmenin amacı sadece örgütün etkinliği ve sağlamlığını arttırmak değil, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve mutluluğunu sağlamak, örgütte iyi insan ilişkileri kurulmasına imkân vermektir.

• **Yetki devrinin yaygınlaştırılması:** Çalışanlar üst düzey yöneticiler ile personel arasında kaldıkça tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır, çünkü sorumlulukları altında çözmeleri gereken birçok sorun ve almaları gereken kararlar varken çoğu zaman karar yetkileri yoktur. Bu durum elbette tükenmişliği körükler.

• **Çatışma yönetimi:** Bir örgütün dinamizmini, değişme ve gelişmesini çatışma sağlar. Aksi halde örgütün durağanlaşması, hatta yok olması kaçınılmaz olur. Yönetimin görevi çatışmayı yok etmek değil, ancak etkin olarak yönetmektir. Yönetici örgütsel değişme ve gelişme için zaman zaman çatışmayı desteklemelidir (Balcı, 2002). Tükenmişlik bu çatışmalardan doğrudan etkilenmektedir. Örgütsel çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yönetimin çatışmayı kontrol etmesi çok önemlidir.

• **Çalışanları makul hedeflere yönlendirmek:** Çalışanlar için hedef belirlemek yerine, hedefleri kendilerinin belirlemelerini sağlamak tükenmişlikle mücadelede önemli bir yöntemdir.

• **Kurum-çevre ilişkileri:** Kurum ile çevrenin ilişkilerinin başarısız olması çalışanlar üzerinde bir baskı unsuru olduğu için tükenmede etken bir rol oynar. Örgüt-çevre ve çalışanların örgüt içindeki kaynaşmaları önemlidir.

2.3.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.3.2.1. Tükenmişlik ve Stres

Stres kavramı ilk olarak 1930'larda endokrinolog Hans Selye tarafından ortaya atılmıştır. Selye'ye göre stres, üç aşamada ortaya çıkmaktadır (Cherniss, 1980: Akt. Güllüce, 2006):

1. Alarm Tepkisi: Organizma, stres kaynakları ile karşılaştığında biyokimyasal değişiklikler göstermekte ve kendini korumaya hazırlanmaktadır.

2. Direnç Dönemi: Stres kaynağının etkilerine rağmen uyum devam ediyorsa, bu dönem oluşmaktadır. Organizmanın alarm tepkileri hemen hemen kaybolmakta ve direnç normalin üstüne çıkmaktadır.

3. Tükenme dönemi: Organizmanın uyum sağlamaya çalıştığı aynı stres vericiler, uzun süre devam ettiğinde uyum kaybolur. Alarm dönemindeki tepkiler tekrar görülür, ama artık değiştirilemez ve bireyde sistematik yıpranmalar olur.

Stres kelime olarak gerilim, gerginlik, bunalım, şiddet, zorlama gibi anlamları içermektedir. Kavramsal olarak stres ise, algılanan çevresel tehditlere bireyin fiziksel ve ruhsal bir tepki verme eylemi olarak ifade edilebilecektir. Daha genel bir ifadeyle stres bir etki tepki olayıdır (Güllüce, 2006).

Stres, yapıcı örgütsel koşullar karşısında bireyin enerji kaynaklarının tükenmesine işaret eden bu kavramın, yorgunluk ya da yıpranma gibi kavramlardan farklı olduğu gösterilmiştir. Tükenmişlik özellikle sorunlu ve problemlili insanlarla yoğun bir şekilde ilgilenmekten kaynaklanan kronik duygusal gerginliğe bir tepkidir. Bir tür stres olarak kabul edilebilir (Cankara, 2008).

Önceleri tükenmişlik, stresle ilişkili bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Stres nedeniyle oluştuğu söylenmiş, hatta stresle eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Gerçekten de tükenmişlik, genellikle stresli olmanın ve bazı destek sistemlerinin olmamasının sonucudur. Stres, çevrenin istekleri ile bireyin yapabilecekleri arasında dengesizlik olduğu zaman ortaya çıkar. Birçok uzman tarafından tükenmişlik, çeşitli olumsuz stres durumları ile başa çıkmada başarısız girişimlerin sonucu olarak kabul edilir (Maraşlı, 2005).

2.3.2.2. Tükenmişlik ve İş Doyumu

İş doyumunu, “kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması” olarak tanımlanmakta, bir başka deyişle iş doyumunu, işgörenin (çalışanın) işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilmektedir (Güler, 1990; Akt. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

İş doyumunu ile tükenmişlik kavramları ele alındığında, iki kavram arasında negatif ilişki olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar iş doyumundaki azalmayı tükenmişliğin bir sonucu olarak ele alırken, kimileri ise farklı sonuçlar elde etmişlerdir: Musal ve arkadaşlarına (1995) göre “İş doyumunu tükenmeyi etkileyen önemli etkenlerden birisidir. İş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin yanı sıra, yapılan işin içeriği, ücret, yönetim politikası, çalışma koşulları gibi örgütsel ve çevresel etkenler etkilemektedir” (Akt.Teltik 2009). Bu olumsuz etkenler çalışanların iş yaşamını etkilemekte dolayısıyla iş doyumunda azalmaya ve tükenmişlik yaşanmasına neden olabilmektedir. Fazla tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinden daha az doyum sağladıklarını, iş ortamına ilişkin özelliklerin ise tükenmişlikten daha fazla iş doyumunu ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin işleri ile ilgili doyumsuzluk yaşamaları, stres ile tükenmişliği arttırmaktadır (Gürbüz, 2008).

2.3.3. ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK

Öğretmenlik alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği bazı stres kaynaklarından dolayı tükenmişlik yaşama riski en fazla olan meslek grubudur (Girgin ve Baysal, 2005). Özellikle ülkemizde kalabalık sınıflar, düşük ücret politikaları, kendini geliştirme fırsatlarının az olması, eğitim öğretime ilişkin problemler konusunda sınırlı profesyonel destek gibi nedenler öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riskini arttırmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan unsurlar arasında sayılan bu stres kaynaklarının neden – sonuç ilişkisini ortaya koyan araştırma bulunmamasına karşın genel kanaat, tükenmişliğin bir sonuç olduğu yönündedir. Bu aşamada, stres, kaygı ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin rol algılarında, eylemlerinde ve davranışlarında pek çok değişme meydana gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2006).

Bir örgütün sağlıklı oluşu verimliliğini doğrudan etkiler. Örgütün verimliliği, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması ve dolayısıyla örgüt amaçlarını gerçekleştirecek bireylerin bu amaç doğrultusunda birlikte çalışmaya istekli olmaları gibi durumlardan etkilenmektedir. Bu açıdan eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması yani sağlıklı olması okula, eğitim sistemine ve topluma verimlilik olarak yansımaktadır. Sarpkaya (1992) tarafından yapılan “Yöneticilerin Öğretmenlerin Güdülemesinde İçerik Kuramlarından Yararlanması ve Bir Örnek Olay” isimli araştırmaya göre, araştırma yapılan okuldaki yönetici, öğretmenlerin güdülenmesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin barınma, güvenlik gibi temel ve arkadaşlarla ilişkiler, tanınma, sevilme gibi daha üst düzeydeki gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Oysa içerik kuramlarının açıkça ortaya koyduğu gibi, en alt düzeydeki gereksinimler tam karşılanmadan, daha üst düzeydeki gereksinimlerin karşılanmasında zorluklarla karşılaşır. Bu durumda, temel gereksinimleri dahi karşılanmayan öğretmenlerin işlerinden doyum almaları, öğrencilerine daha yararlı olmaları, ülkemizin aydınlanmasında toplumsal rollerini yerine getirmelerini beklemek pek olanaklı gözükmemektedir.

Öğretmenlik mesleği genel olarak öğretmenlerin üzerindeki iş yükü fazlalığından dolayı diğer mesleklere göre stres oranı daha fazla olan bir meslektir. Öğretmenlerin diğer meslek çalışanlarına göre daha fazla stres yaşama nedenleri; eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul aile çatışmaları, disiplin problemleri, kalabalık sınıflar, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskı, ödüllendirme ve karara katılım yetersizliği gibi sorunlardır. Bu gibi sorunlar öğretmenlerin hem zihinsel hem de fiziksel sağlıklarını etkilemektedir. Bu da beraberinde tükenmişlik, stres ve kaygıyı getirmektedir. Öğretmenlerde tükenmişlikle birlikte öğretme faaliyetlerinde kademe kademe azalma görülmekte ve bir süre sonra yaptığı işten zevk almamaya başlamaktadırlar. Kendilerini duygusal ve psikolojik olarak yorgun ve bitkin hissetmektedirler. Bu nedenle çalışma yaşamları kötü yönde etkilenmektedir.

Günümüzde öğretmenlerden beklenen, bireyleri, sürekli ve hızlı bir şekilde değişim gösteren teknolojik bir topluma hazırlamaları, toplumun isteklerine cevap veren bireyler yetiştirmeleri, eğitim dışında çeşitli toplum problemleri ile uğraşmalarıdır. Ancak, bu zor ve yıpratıcı işi yapma karşılığında öğretmenler genellikle uygun olmayan şartlarda görev yapmaya çalışmakta, işlerinde kendilerini geliştirebilecekleri fırsatları elde edememekte ve birçok ülkede ekonomik olarak düşük bir ücretle çalışmaktadırlar. Olumsuz koşulların uzun sürmesi öğretmenlerin işle ilgili çabalarını ve iş doyumlarını azaltmaktadır.

Öğrenciler, öğretmenlerin her davranışından etkilenirler ve etkilendikleri her davranışı kendi hayatlarında uygulamaya sokarlar. Bu nedenle öğretmenler, toplum da örnek olarak gösterilen insanlar olmak zorundadırlar. Öğretmenin yapmış olduğu her hatalı davranış, yanlış eğitilen bireylerin yetişmesine neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli, kendini geliştirebilecekleri ve yenilikleri takip edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. İnsanlarla çalışılan her meslekte yapılması gerektiği gibi, öğretmenlikte de stres faktörlerini en aza indirgeyecek, öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltecek ortamlar düzenlenmelidir.

Öğretmenlerde tükenmişlik, eğitim politikaları geliştirenlerin ve yöneticilerin temel ilgi alanlarından birisi olmalıdır, çünkü eğitim öğretimde verimlilik doğrudan öğretmenlerin niteliği, niceliği ve kendilerini yeterli hissetmeleri ile ilgilidir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Okul öncesi eğitim; programları, öğretim süreçleri, öğrenci ve öğretmen özellikleri, okul-aile ilişkileri açısından diğer eğitim kademelerinden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle informal aile eğitiminde sonra ilk formal eğitimin başlangıcını yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar ayrı bir önem arz etmektedir. Devamlı olarak öğrencilerle, velilerle, yönetici ve diğer öğretmenlerle iletişim içinde olmak durumunda kalan, diğer eğitim kademelerindeki öğretmenler gibi teneffüse çıkarak dinlenmeye fırsat bulamayan okul öncesi öğretmenleri, iş yoğunluğu, stres gibi sebeplerle psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenler eğitimden birinci derece sorumlu kişiler oldukları için onların yaşayabileceği sorunlar, geniş kitleleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde büyük rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinin ve gereken önlemlerin alınmasının, ülkenin geleceği olan çocukların en uygun şartlarda yetiştirilebilmeleri açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir (Başal, 2005).

Okul öncesi eğitim henüz zorunlu hale getirilmediği için Türk Milli Eğitiminin temeli olarak görülen ilköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini, sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar. Bu durumda ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenin taşıdığı sorumluluk daha da artmaktadır (Bulut,2005). Bu sorumluluğun üzerlerinde yarattığı stres bazı psikolojik problemlere neden olmaktadır. Bu problemlerde dolaylı yollardan mesleki yaşamını etkilemektedir. Bu anlamda ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin tespiti tükenmişliğe neden olan problemlere ışık tutacaktır bununla beraber tükenmişliğe neden olan problemlerin çözümü eğitim sisteminin daha iyi düzeye getirilmesi açısından önemlidir (Başal, 2005).

Sonuç olarak öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik, iş performanslarının düşmesine ve sağlıklarının bozulması gibi bireysel yaşamları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin nitelikli şekilde eğitilmelerinin engel olabilecek bir durum yaratabilir. Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun önlenmesi veya azaltılması önemlidir (Cerit, 2008).

2.3.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim; mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (Çelik, 2009). MEB Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre 36- 72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okula anaokulu/uygulama sınıfı, 60- 72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan sınıflara ise anasınıfı denilmektedir (MEB, 2004).

2.3.4.1. Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çocuğun ilköğretime başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir ortamda uygun bir eğitimin verilmesi olmaktadır. Aile sosyal ve kültürel durumu yeterli olsa bile, yalnız başına çocuğun okul öncesi eğitim gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabilir. Anne babaların çocuklarına gösterdiği ilgi, çocukların temel gereksinimlerini tümüyle karşılamayabilir. Gelişmenin çok hızlı olduğu bu dönemde, okul öncesi kurumlar; yaşlarına ve düzeylerine uygun bazı yaşantılar, deneyimler kazandırmak yoluyla çocukların gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Başal, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde Okul öncesi Eğitimin amaç ve görevleri belirtilmiştir (MEB, 2004). Buna göre Okul Öncesi eğitimin amaç ve görevleri milli eğitimin temel amaçlarına ve genel ilkelerine uygun olarak ,

a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

c) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,

d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,

f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.

2.3.4.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim her ne kadar kurumsal bir eğitim gibi algılsa da, aslında doğumla birlikte ailede başlar ve çocuğun ilköğretime başladığı güne kadar devam eder. Son yıllarda okul öncesi eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar neticesinde toplumumuzda çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine bilgi birikimi artmış ve bu alana duyarlılık önemli bir değer haline gelmiştir. Her ne kadar toplumumuzda okul öncesi eğitim kurumları hala bir bakımevi gibi görülse de, aslında çocuklar bu kurumlarda çok önemli kazanımlar elde etmektedir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim aldıkları süreçte, sorumluluk almayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, toplumsal rolleri, akranlarıyla birlikte vakit geçirmeyi, oyun oynamayı, oyun yoluyla öğrenmeyi, kendilerini tanımayı ve rekabeti öğrenirken, aynı zamanda tüm gelişim alanlarında (fiziksel, psiko- motor, sosyal, duyuşsal, bilişsel, öz bakım) gelişme fırsatı bulmaktadır.

Çocuk ve çocukluk dönemi, kültürümüzde geçmişten bugüne önemli kavramlar olarak görülmüştür. Toplumumuzda çocuk, her daim ailenin en önemli ögesidir. Atasözlerimiz, çocukluk döneminin, her zaman kaliteli ve nitelikli eğitimle değerlendirilmesi gereken bir süreç olduğunu ifade etmektedir. “Ağaç yaşken eğilir”, “İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de o olur” gibi atasözlerimiz, toplumumuzda bu konunun tartışma götürmez önemli bir dönem olduğunu açık bir şekilde vurgulamaktadır (Kocabıyık, 2011).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkate son derece önemlidir. Ama bunların yanında önemli olan bir başka nokta da insanın gelişimini tüm yönleri ile destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte nasıl biri olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Zira bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönem

çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Bu dönem için vurgulanması gereken bir başka konu da çocuğun bu dönemdeki gelişim özellikleridir. Çocuk psikolojisi ve gelişimi ile ilgili olarak, çeşitli teorilerin ortaya koyduğu görüşler, bu dönemin büyüme ve gelişme özelliklerinin kendine özgü olduğunu, bu nedenle eğitimin çocuğun bu dönemde ki genel ve bireysel özellikleri dikkate alınarak yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çocukların özelliklerini dikkate almaksızın yapılan eğitimin ona olumlu bir kişilik geliştirmede ve potansiyelini en üst düzeye çıkarmada yardımcı olamayacağı söylenebilir. Bu dönemdeki eğitimden sorumlu başlıca kurum aile olmakla birlikte, neyin nasıl yapılacağı konusunda ailelerinde büyük ölçüde desteğe ihtiyacı vardır. Bu destek öncelikle okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere aile eğitim programları ve kitle iletişim araçlarının hazırladıkları yazılı, sözlü ve görüntülü programlar gibi çeşitli kaynaklardan gelebilir (Oktay ve Unutkan, 2005).

Küçük yaşta çocukların sağlıklı gelişimleri; sağlıklı ve başarılı yetişkinliğin, sorumluluk sahibi vatandaşlığın, ekonomik olarak üretkenliğin, güçlü halkların, adil ve eşit bir toplumun oluşmasını sağlar. Erken eğitim, çocuğun çevresinin iyileştirilmesi ve onun genel gelişimine katkı niteliğinde olumlu müdahaleleri içerir. Erken çocukluk gelişimi programları, çocuğa erken çevresel destek ve çocuğun kendi gücünün geliştirilmesi açısından önemlidir. Çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları, çocuğun gelişimini derinlemesine anlamak ve çocuğa; gereksinimlerine uygun, yüksek nitelikli, destekleyici bir eğitim sunabilmek için bütüncül yaklaşımlar önermektedir (Kargı, 2011).

2.3.4.3. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Tükenmişlik

Okul öncesi öğretmeni okul öncesi eğitimin en önemli parçasıdır ve her geçen gün okul öncesi öğretmeninden beklentiler artmaktadır. Çocuk yetiştirmek gibi başlı başına titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir görevi benimsemiş okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bilgi ve beceri verme rolü dışında kişilik olarak da model olma rolünü üstlenmiş olmaları ve insanlarla iyi ilişkiler kurarak sevgiyi, saygıyı öğretmeleri beklenmektedir. Bu beklentileri gerçekleştirmede kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen daha başarılı olacaktır. Bu beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise zamanla işlerinden doyum elde edemeyecekler ve işlerini

bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşayacaklardır. Bu da verilen eğitimin kalitesini önemli düzeyde etkileyecektir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi tam anlaşılamadığı gibi öğretmenlere de gereken önem verilmemektedir. Bu yüzden öğretmenler pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların bazıları şunlardır: İlköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi eğitime yönelik bilgi eksikliği, fiziki donanımlardaki yetersizlikler, okul öncesi eğitim kurumlarının farklı kurumlara bağlı olması, ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim alanında bilgilerinin olmaması. Bu sorunların çözümlenmesi ile de okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinde daha az sorun yaşayacakları ve tükenmişliğinde bundan olumlu olarak etkileneceği söylenebilir (Öztürk ve Deniz, 2008).

Okul öncesi dönem olarak tanımlanan 0-6 yaş dönemi çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor gelişimleri açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara oranla okul hayatlarında daha başarılı oldukları görülmektedir. Böylesine kritik bir dönemde her açıdan gereksinimleri tamamlanmayan çocukların bir sonraki döneme geçişlerinde problem oluşabilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu dönemdeki eğitim kadar eğitimi veren bireylerinde önemi artarak devam etmektedir. Bu alandaki eğitimin tam anlamıyla hedefine ulaşabilmesi ancak tüm alanlarda yeterlilik kazanmış öğretmenlerle mümkün olacaktır. Tüm bu nedenler dahilinde bu eğitimi verecek kişilerin durumu da gün geçtikçe önemli hale gelmektedir. Böylesine önemli konumda olan okul öncesi öğretmenin mesleğine bakış açısı, mesleğine karşı tutumu, meslekteki doyumu ve meslekteki mevcut tükenme durumu öğretmenin meslek sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu niteliklerin içeriği ve taşınabilirlik durumu okul öncesi öğretmenin performansını oldukça etkilemektedir (Demircan, 2008).

2.3.5. İLKÖĞRETİM

İlköğretim, 7-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okulları bitirenlere ilköğretim diploması verilir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008). İlköğretim basamağı resmi, özel ilköğretim okulunu; pansiyonlu ilköğretim okulunu ve yatılı ilköğretim bölge okulunu kapsar (Erdem, 2008).

2.3.5.1. İlköğretimin Amaçları

Zorunlu ilköğretim kademesi olan ilköğretimin amacı, toplumdaki “ortak vatandaş tipi”ni yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazla olduğundan toplumlar, ilköğretim kademesine her zaman ayrı bir önem vermişleridir. Toplumu oluşturan bireylerin gittikçe karmaşıklaşan, değişen, gelişen toplum hayatında asgari müşterek değer yargıları, normları, demokratik yaşamın gerektirdiği tutum ve davranışları kazanmaları, değişme ve gelişmeye karşı olumlu tutum ve davranış sergilemeleri, o toplumun değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmesi ve sağlıklı olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Erdem, 1998a; Erdem, 1998b; Erdem, 2005b: Akt. Sarpkaya, 2008)

Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda (MEB, 2003);

a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,

c) Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,

d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

ı) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

i) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,

j) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,

k) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,

l) Doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,

m) Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,

n) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,

o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,

ö) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır.

2.1.5.2. İlköğretimin Önemi

İlköğretim sadece ortaöğretime öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağı değildir. Aynı zamanda bireyi yaşama hazırlar. Her eğitim aşaması kendi amaçlarına ulaşabilmek için, kendinden önceki eğitim aşamasının amacına ulaşmış olmasını gerekli sayar. Bunun anlamı şudur: İlköğretim amacına ulaşmada başarısız ise, ortaöğretim ve yükseköğretimin de başarısız olması kaçınılmazdır. İlköğretim, uygar bir yaşam için; okuma yazma, okuduğunu anlama, ana dilini iyi ve doğru kullanma, temel matematik işlemlerini yapabilme, yakın çevreyi tanıma, toplumsal yaşam kurallarını öğrenme ve öğrenme isteği yaratmak için yapılır (Çınar, 2008).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Tümekaya (2001) tarafından ilköğretim öğretmenlerinde, denetim odağı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan 112 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin içsel ya da dışsal denetim odağına sahip olmaları açısından “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği”nin dört alt ölçeği arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin denetim odağı puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Dolunay (2002)’in Ankara Keçiören İlçesi’nde genel liseler ile teknik-ticaret meslek liselerinde görevli öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, hizmet süresi ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma örneklemine 366 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin araştırma grubunun genel tükenmişlik puanları açısından, yaş, toplam hizmet süresi, öğretmenlik yapmalarının temel nedenleri, mesleği isteyerek seçme, mesleği kendine uygun bulma, mesleği uygulamadaki verim düzeyi, mesleki geleceği değerlendirme, çalışma ortamından memnun olma, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulması, eğitim sisteminden memnun olma durumu, aylık net gelir ve geleceğe ilişkin görüş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Peker (2002)’in 1999-2000 öğretim yılı Bursa şehir merkezindeki okullardan 30 anasınıflı, 30 ilköğretim ve 30 lise öğretmeni olmak üzere 90 öğretmenin tükenmişlik düzeylerine cinsiyet, okul düzeyi, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerinin etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada veri toplama aracı olarak “*Öğretmenlik Tükenmişlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyleri de anlamlı şekilde artmaktadır. Lise öğretmenleri ilköğretim ve anaokulu öğretmenlerine göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla tükenmişlik

yaşamaktadırlar. Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında anlamlı bir farka neden olmamıştır.

Peker'in (2002) anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin okul düzeyi, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem bakımından incelemiştir. Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu 90 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda görülen idari, destek ve işe bağlı stresle başa çıkabilme alt ölçeklerinde lise öğretmenlerinin tükenmişlik puanları daha yüksek çıkmış fakat istatistiksel analizlerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. İş doyumu alt ölçeğinde ise lise öğretmenleri anaokulu ve ilköğretim okulu öğretmenlerinden daha yüksek tükenmişlik puanı aldıkları görülmüştür. Öğrencilere yönelik tutumlar alt ölçeğinde anaokulunda çalışan öğretmenlerin en düşük, lise öğretmenlerinin ise en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Kırılmaz ve diğerleri (2003)'nin Ağustos 2000 tarihinde MEB' nin periyodik olarak düzenlediği "Okul Sağlığı Formatörlük Kursuna" katılan 43 ilköğretim öğretmenin tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve grubu tanımlamak amacıyla yapmış oldukları araştırmada veri toplama aracı olarak "*Maslach Tükenmişlik Envanteri*" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırma grubunun duyarsızlaşma yönünden en iyi, duygusal tükenme yönünden en kötü durumda oldukları, araştırma grubunun yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, ders verilen sınıftaki ortalama sınıf mevcudu gibi özelliklerinin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği, ancak, medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerinin ise tükenmişlik düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Maraşlı (2005) lise öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim süresi, meslekteki çalışma süresi, branş, mesleğini bırakmayı kaç kez düşündükleri, mesleğini seçme biçimleri, maaşından memnun olup olmamaları, aylık gelirleri ve sosyal etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Ankara ilinde devlete bağlı liselerde görev yapan 390 öğretmen yer almıştır. Ölçme aracı olarak Potter Tükenmişlik Ölçeği, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda devlete bağlı okullardaki öğrenci nüfusunun fazlalığı, buna karşın öğretmen sayısının azlığı, fiziki koşulların uygunsuzluğu ve yetersizliği ve düşük maaş gibi faktörler nedeniyle öğretmenler bıkkınlık, yetersizlik, mutsuzluk ve bunlarla ilişkili olarak tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Gündüz (2005)'ün 2003-2004 öğretim yılı Mersin ilinde devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 633 öğretmenin tükenmişlik düzeylerini mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada veri toplama aracı olarak "*Maslach Tükenmişlik Envanteri*" kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki değişkenleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri alt ölçek puanları incelendiğinde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçek puanlarının, mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağına göre farklılaştığı görülmüştür.

Avşaroğlu ve diğerleri (2005)'nin yaptığı araştırma, teknik öğretmenlerin yaşam doyumu, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaşam doyumları Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991), iş doyumları, İş Doyumu Ölçeği (Hackman ve Oldham, 1980), tükenmişlik düzeyleri ise Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach ve Jackson, 1981), kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma grubunu Konya merkezinde görev yapan toplam 173 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin yaşam doyumları, kişisel başarısızlık ve iş doyumu puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. İş deneyimi değişkenine göre yaşam doyumları, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve iş

doyumunu puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Diğer taraftan iş deneyimine göre duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam doyumunu ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık arasında negatif yönlü, yaşam doyumunu ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan yaşam doyumunu ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleriyle duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş doyumunu ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Tümekaya (2006) ‘‘Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik ve Mizah İlişkisi’’ konulu çalışmasında, Çukurova Üniversitesi’ne bağlı Fakültelerde görev yapan 283 öğretim elemanına, Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kadın öğretim elemanları ve erkek öğretim elemanlarının duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri farklılık göstermezken, cinsiyet değişkeni ile duygusal tükenme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, kadın öğretim elemanlarının duygusal tükenme düzeyleri, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkeni ile duyarsızlaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre 21-30 yaşları arasında yer alan öğretim elemanlarının duygusal tükenmişlik düzeylerinin, 41-50 yaşları arasında ve 51 yaş üstünde yer alan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu ve 21-30 yaşları arasında yer alan öğretim elemanlarının kişisel başarısızlık düzeylerinin, 41-50 yaşları arasında yer alan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Unvan değişkeni ile duygusal tükenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Profesörler en az duygusal tükenmişlik düzeyine sahip iken, araştırma görevlilerinin en fazla duygusal tükenmişlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Unvan ile duyarsızlaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Gümüş (2006)’ün farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarını tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırmayı hedeflediği araştırmaya İstanbul il sınırları içerisindeki kamu kuruluşu olarak; Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okulları, Ümraniye Devlet Hastanesi, Ümraniye Belediyesi, Alemdar Belediyesi, Taşdelen Belediyesi, Ümraniye ve Sultanbeyli Vergi ve Nüfus dairelerinde ve özel kuruluş olarak; Sarıgazi Özel Dünya Hastanesi, İstek Vakfı İlköğretim Okulu ve Eyüpoğlu İlköğretim Okulu, İş Bankası Ümraniye Şubesi, Taşdelen Beldesi Oba Tekstil

ve Alemdar Beldesi Fatto Giyim, Taksim Ritz Carlton Otel, Çekmeköy Peugeot ve Opel servislerinde çalışanlar olmak üzere toplam 1206 kişi dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*”, “*İş Doyumu Ölçeği*” ve “*Yaşam Doyumu Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre iş doyumunu, yaşam doyumunu ve kişisel başarı arasında pozitif yönde, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Gündüz (2006)’ün 2003-2004 öğretim yılı Diyarbakır il merkezi ve ilçelerindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma, “betimleme-survey” yöntemle yapılmış bir alan taraması niteliğindedir. Araştırmaya tüm evren dahil edilmiş olup , 47 yönetici ve 210 öğretmenden dönüt alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin algıları arasındaki anlamlı farkın duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında ortaya çıktığı saptanmıştır. Duygusal tükenme alt boyutunda ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öztürk (2006)’ün 2005-2006 öğretim yılı İç Anadolu Bölgesi’nde 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve duygusal zeka, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmaya 378 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerini ölçmek için “*BarOn Duygusal Zeka Ölçeği*”, iş doyumunu düzeylerini belirlemek için “*Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği*” ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek içinse “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dericioğulları ve diğerleri (2007)'nin yaptığı bir araştırmada, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesine bağlı olan Burdur Sağlık Yüksekokulu ve Burdur Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 50 öğretim elemanının tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Sağlık Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamaları Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kişisel başarı puan ortalaması ise Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarında daha yüksektir.

“Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” konulu çalışmada Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşının, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, ilköğretim okulu öğretmenlerinde okul öncesi ve ortaöğretim öğretmenlerine göre duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptanmıştır.

Arslan (2007)'ın 2005-2006 öğretim yılı Çaycuma ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel ilköğretim okulları ve devlet liselerinde görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmaya Çaycuma ilçe merkezinde bulunan tüm öğretmen ve müdürler dahil edilmiştir. 299 öğretmen ve 16 okul müdürü araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”, tükenmişlik düzeylerini ölçmek içinse “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin, tüm gruplar tarafından okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeylerinin, tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştırdığı, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Balay ve Engin (2007)'in 2004-2005 öğretim yılı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırma evrenini, 244 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Araştırma, evrenin tümü üzerinde uygulandığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusunu, “duygusal tükenme” alt boyutunda orta düzeyde, “duyarsızlaşma” alt boyutunda düşük düzeyde, “kişisel başarı” alt boyutunda ise sınırdan yaşıdıklarını göstermiştir.

Gençay (2007)'in 2007 yılında Kahramanmaraş il merkezindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan 15'i kadın, 78'i erkek olmak üzere 93 beden eğitimi öğretmeninin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumlarını saptamada, Hackman ve Oldham tarafından geliştirilen “*İş Doyumu Ölçeği*”, tükenmişlik düzeylerini belirlemek içinse “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin günlük çalışma süreleri ile iş doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde çalışma ortamından memnun olmaları ile iş doyumları arasında ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Topaloğlu ve diğerleri (2007)'nin 2007 yılında Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve tükenmişliğin bazı sosyo-demografik faktörlere göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmaya 412 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin tükenmişlik alt ölçeklerinden en fazla duygusal tükenmeyi yaşadıkları, yaş değişkeninin tükenmişlik düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin bay öğretmenlere göre ve bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumlarındaki fiziksel

şartlar ve çalışma ortamından memnun olma düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir.

Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma ilköğretim okullarında görev yapan 155 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Disiplin Modelleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla Akıl-sonuç en az da Glasser modelini kullandığı; öğretmenlerin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin disiplin modelleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu; Duygusal tükenmişlik ile Kounin ve Glasser modeli arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha çok “Canter ve Kounin” modellerini tercih ettikleri; öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutu puanları ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; Duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin Glasser Modeli’ni daha çok uyguladıkları saptanmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bazı değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeylerini araştıran Özcan (2008), 270 ilköğretim ve 134 ortaöğretim olmak üzere 404 öğretmenle çalışmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni kullandığı çalışmasının sonucunda yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışma ortamından memnuniyet, üstlerinden takdir göre, mesleğini isteyerek yapma, işinden manevi doyum alma durumu, meslekte verimlilik, öğretmende tükenmişlik düzeylerini artıran değişkenler olduğu, cinsiyet, çalışılan okul türü, tükenmişliği önemli ölçüde etkileyen bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

Gürbüz (2008), “Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” konulu çalışmasında şu sonuçları elde etmiştir. Araştırma bulguları, tükenmişlik düzeyinde yaş, mesleki kıdem, mesleği isteyerek mi seçtiği, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici), okul türü, meslek seçimi nedeni değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığını; medeni durum, mezun olunan okul, görev yeri, toplam aylık net gelir değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuştur. İş tatmini ile tükenmişlik arasında

negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, tükenmişlik artarken iş tatmini azalmakta, tükenmişlik azalırken iş tatmini artmaktadır.

Deniz Kan (2008) bir grup okul öncesi öğretmeninin tükenmişlik durumunu incelemiştir. Araştırmasını Ankara’da çalışan 72 öğretmenle yürütmüştür. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacı ile “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Otacıoğlu (2008)’nin 2006-2007 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki özel ve devlet okullarında görev yapan 40 müzik öğretmenin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili olabilecek sosyo-demografik özellikleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre müzik öğretmenlerinin tükenmişlik puanları “cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, alınan takdir, mesleki kıdem ve ekonomik durumu algılama” değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, 26-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, çalışılan kurum ve alınan takdir değişkenleri ile ilgili elde edilen bulgular, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ve işlerinde hiç takdir almamış öğretmenlerin alanlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Alınan takdir değişkeni ele alındığında, çalıştıkları okullarda hiç takdir almamış öğretmenlerin işlerinde daha çok tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında beş yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri, daha tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sağlam (2008) ‘‘Akademik Personelin Tükenmişlik Düzeyi: Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği’’ konulu çalışmasında, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi’nde görev yapan 115 kişiye Maslach Tükenmişlik Envanteri vermiş, dönen anketlerin 83’ünü değerlendirmeye almıştır. Akademik personelin duygusal tükenme düzeyi akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermemekte fakat en düşük duygusal tükenmişliği doçent ve öğretim görevlilerinin yaşadığı ve en yüksek duygusal tükenmişliği ise araştırma görevlileri ile yardımcı doçentlerin yaşadığı bulunmuştur. Akademik personelin duygusal tükenmişlik düzeyi ile meslekte çalışma yılı, mesleğin ekonomik açıdan tatmin etme durumu ve mesleği tercih etme nedeni değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi 10 yıl ve altında olanlar, kıdemi 11-20 yıl arası olanlar ve 21 yıl üzerinde olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Mesleği ekonomik açıdan tatmin edici bulmayanlar, mesleği az düzeyde tatmin edici bulanlar ile orta düzeyde tatmin edici bulanlara göre daha az duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Mesleği kendi isteği ile seçenlerin duygusal tükenme düzeylerinin, mesleği ailelerinin ya da çevrenin yönlendirmesiyle ve tesadüfen seçenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Akademik personelin duyarsızlaşma düzeyi ile akademik unvan, meslekte çalışma yılı ve mesleğin ekonomik açıdan tatmin etme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik personelin duyarsızlaşma düzeyi ile mesleği tercih etme nedeni değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleği aile ya da çevrenin yönlendirmesiyle seçenlerin duyarsızlaşma düzeyi, mesleği kendi isteği ile tercih edenlere ya da tesadüfen tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik personelin kişisel başarı düzeyi ile akademik unvan ve mesleği tercih nedeni değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik personelin kişisel başarı düzeyi ile meslekte çalışma yılı ve mesleğin ekonomik olarak tatmin etme durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların kişisel başarı düzeyi, kıdemi 10 yıl ve altında olanlar ile 11-20 yıl arasında olanlardan daha düşük bulunmuştur. Mesleği ekonomik açıdan az tatmin edici bulanların kişisel başarı düzeyi, mesleği orta düzeyde tatmin edici bulanlardan ve hiç tatmin edici bulmayanlardan daha yüksek düzeydedir.

Başer ve Çobanoğlu (2011)'nin yaptıkları bu araştırmada ilköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri araştırılmıştır. Çalışma, nitel ve nicel olarak iki boyutta ve tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada doğrudan evren üzerinde çalışılmış ve Denizli ilinde görev yapan 40 ilköğretim denetmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Bu denetmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) uygulanmış, ardından 5 denetmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. İlköğretim Denetmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri isimli araştırmaya göre, İlköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ilköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri düşük olmasına rağmen tükenmişliğe neden olan bazı durumları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle iş yüklerinin çok olmasından şikâyetçi oldukları ve zaman zaman kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Gruba bağlı olarak çalışmanın denetmenler için stres kaynağı olduğu, yaptıkları işin önemsenmediği ve ciddiye alınmadığı yönünde bir algının olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sahip olduğu denetmen imajından rahatsız oldukları görülmüştür.

Karahan ve Balat (2011), Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi Araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Örneklem oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 263 eğitimci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)”, öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığı, öz-yeterlik algılarının ise belirtilen değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişliğin alt ölçekleri olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.4.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Maslach ve Jackson (1981)'ın kamu hizmeti çalıŐanlarının tükendiŐlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada “*Maslach TükendiŐlik Envanteri*” ni geliŐtirmişlerdir. Araştırma örneklemine öğretmen, avukat, polis, hemŐire gibi farklı meslek gruplarında çalışanlar dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadınların erkeklere ve gençlerin yaşlılara oranla daha fazla duygusal tükendiŐme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, bekar çalışanların evli çalıŐanlara göre daha yüksek duygusal tükendiŐme yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Friedman (1997), İsrail’de toplam 821 ilk ve orta dereceli okul yöneticisi üzerinde tükendiŐlik ve stres yaratan faktörleri belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda stres yapıcı faktörler; aşırı iş yükü, görev belirsizliği, çatışma, rol performansında idari ve teknik destek yetersizliği olarak, stres yapıcı ilişkiler ise; aile ve yöneticilerle olan ilişkiler olarak belirlenmiş, ayrıca, yöneticiler için kaynak kullanımında karşılaşılan baskılar, kaynak bağımlılığı, insan gücü ve kaynak kullanmada gösterilen başarısızlık stres yapıcı faktörler olarak belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında stres yapıcı organizasyon, ilişki ve görevlerin yüksek düzeyde ruhsal çöküntüye ve mesleki tükendiŐliğe yol açtığı belirtilmiştir (Akt. Izgar, 2001).

Croom (2003) “Tarım EĞitimi Alanında EĞitim Yapan ÖĞretmenlerde TükendiŐlik” konulu çalışmasında, Amerika Birleşik Devletlerinin Güney Doğusu’nda bulunan üç eyalette tarım eğitimi alanında alınan 248 öğretmene Maslach TükendiŐlik Envanteri uygulamıştır. ÖĞretmenlerin %76’sını erkek öğretmenler ve % 24’ünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Tarım eğitimi alanında çalışan öğretmenler yaptıkları iste orta seviyede duygusal tükendiŐme ve yüksek seviyede kişisel başarısızlık yasarken, öğrencileri ve is arkadaşları ile olan ilişkilerinde düşük seviyede duyarsızlaşma yaşamaktadır. Cinsiyet değişkeni ve tükendiŐlik arasında anlamlı bir ilink bulunmamıştır. Yas ve mesleki kıdem 130 değişkenleri ile duyarsızlaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal tükendiŐme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Dorman (2003)'ın "Okul ile Sınıf Ortamı Arasındaki İlişki ve Öğretmen Tükenmişliği: Lisrel Analizi Yaklaşımı" isimli araştırması Avusturalya 'da Özel Queensland Okullarının 7 şubesinin farklı sınıflarında uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırmanın amacı; Maslach Tükenmişlik Envanteri ' nin okul ve sınıf ortamlarında geçerliliğini denetlemek, Maslach Tükenmişlik Envanteri' nin okul ve sınıf ortamlarında belirleyici özelliklerini tespit etmek ve bu belirleyici faktörlerle Maslach Tükenmişlik Envanterinin Yapısal Eşitlik Modeli (SEM)'ne uyum sağlayıp sağlamadığını tespit etmektir. Araştırma bulgularına göre duygusal tükenmeyi etkileyen faktörlerin; iş baskısı ve personelin birbirleri ile yakın ilişkisi, duyarsızlaşmayı etkileyen faktörlerin; sınıf içi dayanışma ve personelin görevleri üzerinde ortak kanıya varmaları, azalan kişisel başarı duygusunu etkileyen faktörlerin ise personelin görevleri üzerinde ortak kanıya varmaları, sınıf içi etkileşim, dayanışma ve hizmete uyum süreci olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Evers, Tomic ve Brouwers (2004)'ın Hollanda'nın Bölgesel Eğitim Merkezlerinden rastgele seçilen 1782 öğrenci ve 73 öğretmen üzerinde yapmış oldukları “Öğretmenler Arasında Tükenmişlik” isimli araştırmalarında öğrencilerin sınıf içerisinde ortaya çıkan uygunsuz davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma becerileri ile ilgili olarak öğretmen tükenmişliğini öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*”, “*Uygunsuz Davranışları Belirleme Ölçeği*” ve “*Uygunsuz Davranışlarla Başa Çıkabilme Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; Maslach Tükenmişlik Envanteri öğrencilere uygulanabilir. Öğrencilerin algılama yeteneği ile yaşları arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin algılama yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin tükenmişliğin 3 alt boyutunda yaşamış oldukları tükenmişlik öğretmenlerin sorunlarla başa çıkma becerilerine göre farklılık göstermiştir.

Garcia, Munoz ve Ortiz (2004), öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri incelediği araştırmasında dışa dönük öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadığını, sınırlı yapıya sahip olanların daha olumsuz duygular, ruhsal dengesizlikler ve sert tepkiler gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca, psikolojik sorunların fazlalığı, yönetimle olan iletişimin yetersizliği, terfi olanaklarının azlığı ve mesleki prestijin düşük olmasının, duygusal tükenmeye etki eden değişkenlerin başında

geldiği, özel okullarda çalışan ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuran hoşgörülü öğretmenlerin kişisel başarılarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006)'nin "Öğretmenlerde tükenmişlik ve işe bağlılık" isimli araştırmaları Finlandiya Helsinki'den rastgele seçilen 2038 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları meslekte yüksek beklentiler, tükenmişlik ve sağlık problemleri ile pozitif yönde ilişkilidir. İşin kaynakları işe bağlılık ve örgüte bağlılık ile pozitif yönde, tükenmişlik ile negatif yönde ilişkilidir. Tükenmişliğin belirtileri örgüte bağlılık ile negatif, sağlık problemleri ile pozitif yönde ilişkilidir. İşe bağlılık ile örgüte bağlılık arasında pozitif yönde ilişki vardır. İşten talepler sağlık ile pozitif yönde, işin kaynakları da örgüte bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Akt. Teltik, 2009).

Antoniou, Polychroni ve Vlachakis (2006)'ın Yunanistan'daki ilköğretim ve lise öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş farklılıklarına göre stres ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla yapmış oldukları araştırmaya 493 ilköğretim ve lise öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre stresin temel kaynağı, öğrencilerle yaşanan iletişim problemleri, ilgi eksikliği ve problemlerle başa çıkabilme olarak tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ders yükü, öğrencilerle iletişim ve meslektaşlarıyla aralarında yaşadığı gerginlikler sonucunda, yüksek seviyede mesleki stres ve duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiş, genç öğretmenlerin yüksek seviyede duygusal tükenmişlikle birlikte, mesleğe adapte olamama, daha deneyimli öğretmenlerinse devletten beklediği destek konusunda stres yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kokkinos (2007) "İlkokul Öğretmenlerinde İş Stresörleri, Kişilik ve Tükenmişlik" konulu çalışmasında, Kıbrıs'ın tüm bölgelerinden 447 ilkokul öğretmenine Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulamıştır. Öğretmenlerin % 79.3'ü kadın, % 20.7'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki kıdemi on yılın üzerinde olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyinin, mesleki kıdemi on yılın altında olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet ve evlilik durumu değişkenleri ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ve mesleki kıdem ve eğitim düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evli kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin evli erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin evlilik durumu ve eğitim düzeyleri değişkenleri ile mesleki kıdem ve eğitim düzeyleri

değişkenleri arasında kişisel başarısızlık alt boyutu açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki kıdemi on yılın altında olan yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeyleri mesleki kıdemi on yılın üzerinde olan yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

Ghorpade, Lackritz, Singh (2007) “Tükenmişlik ve Kişilik: Akademiden kanıtlar” konulu araştırmasını kullanılan birden çok teorik bakış açıları (stres kaynakların korunması ve sapma), tükenmişlik ile kişilik arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik yapılmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) ve Mini-Marker Envanteri (dışa dönüklük, vicdani kanaat, uyumluluk, deneyimlerde açıklık ve duygusal istikrar) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini büyük bir devlet üniversitesinin 265 eğitmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal yorgunluk, dışa dönüklük ve duygusal istikrar ile negatif yönde deneyimlerin açıklığı ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir. Duyarsızlaşma, uyumluluk ve duygusal istikrar ile negatif yönde bir ilişkiye sahiptir. Kişisel başarı dışa dönüklük, vicdani kanaat, uyumluluk ve duygusal istikrar ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir.

Betoret (2008) “İspanyol ilköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenleri Arasında Öz-yeterlik, Okul Kaynakları, İş Stresörleri ve Tükenmişlik: Bir Yapısal Denklem Yaklaşımı” isimli çalışması okul kaynakları, öğretmen öz-yeterliliği, yüksek potansiyelde stres kaynakları ve denklem modelleme yapısını kullanarak öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Örneklem 724 İspanyol ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında elde edilen dış (okul destek kaynakları) ve iç (sınıf yönetiminde öz-yeterlik ve öğretimsel öz-yeterlik) kaynakların, iş stres kaynakları üzerinde negatif ve önemli bir etkisi vardır. Buna karşılık, iş stres kaynakları öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde hem tek boyutlu ve çok boyutlu bir yapı olarak pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, tükenmişliğin boyutlarından biri olan duygusal tükenme, İspanyol öğretmenlerin tükenmişliğinin açıklanmasında anahtar bir rol oynar.

Tomic ve Tomic'in (2008), "Okul Müdürleri ve Öğretmenler Arasında Varoluşun Gerçekleştirilmesi ve Tükenmişlik" isimli çalışmalarının amacı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerdeki ve okul müdürlerindeki tükenmişliğin yaygınlığını belirlemek ve kendi kendine rapor edilen tükenmişlik puanları ile varoluşun gerçekleştirilmesi arasındaki ilişkiyi keşfetmeye yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 215 öğretmen ve 514 okul müdürü oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Tükenmişliğin değerlendirilmesi için Maslach Tükenmişlik Ölçeği Hollanda versiyonu, varoluşun gerçekleştirilmesini değerlendirmek için ise Langle Orglar ve Kundi varlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen ve okul müdürlerinin tükenmişlik seviyeleri varoluşun gerçekleştirilmesi ile ilişkilidir. Varoluşun gerçekleştirilememesinin tükenmişlik için önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıktı. varoluşun gerçekleştirilmesi Öğretmen ve okul müdürlerine yönelik psikolojik müdahalenin planlanması için önemli ve kullanışlı bir kalkış noktası olabilir.

López, Bolaño, Santiago ve Pol (2010)'in "Ortaöğretim Öğretmenlerinde Stres, Tükenmişlik ve İş Doyumunu Keşfetme" isimli araştırmaları Galiçya Özerk Bölgesi'nde ortaöğretim kurumunda görev yapan 1386 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre stres ve tükenmişlik arasında yüksek düzeyde ilişki bunu takiben, tükenmişlik ve iş doyumunu arasında orta düzeyde ve son olarak, stres ve iş doyumunu arasında düşük düzeyde ilişki çıkmıştır. Araştırmada en iyi belirleyiciler olarak arkadaş desteği ve pozitif kişisel değişkenler görülmüştür. Özellikle tükenmişlik ve iş doyumunu için temel değişken arkadaş desteği olarak görülmüştür.

Azeem (2008)'in öğretim üyeleri, okutmanlar ve profesörler olmak üzere toplam 300 üniversite öğretim üyesinin meslekte tükenmişlik düzeylerini "*Maslach Tükenmişlik Envanteri*" ni kullanarak belirlemeyi amaçladığı araştırmada okutmanlar, profesörlerden ve öğretim üyelerinden daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Öğretim üyeleri okutmanlarla karşılaştırıldıklarında düşük düzeyde, profesörlerle karşılaştırıldıklarında daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır. Öğretim üyelerinin tükenmişlik düzeyleri profesörlerden anlam düzeyinde farklı bulunmamıştır. Bu üç grup arasında duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu alt boyutlarında anlam düzeyinde farklılık tespit edilmemiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ait veriler sağlamayı hedefleyen bu çalışma, genel tarama modeline uygun bir çalışmadır.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2009).

Araştırmanın konusu olan okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sayısal görünüşler, çözümleme ve yorumlamalarla tanımlanmaya çalışılmıştır.

3.2. EVREN

Araştırma evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı İzmir ili merkez ilçelerine bağlı 909 ilköğretim okulunda ve 41 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 20761 ilköğretim okulu öğretmeni ve 2353 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 950 okul ve 23114 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise, İzmir ili Menderes ilçesine bağlı 35 ilköğretim okulunda ve 1 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 485 ilköğretim okulu öğretmeni ve 47 okul öncesi öğretmeni olmak üzere, toplam 532 öğretmen, Gaziemir ilçesine bağlı 17 ilköğretim okulunda ve 1 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 695 ilköğretim okulu öğretmeni ve 63 okul öncesi öğretmeni olmak üzere, toplamında 758 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evrenini toplamda 54 okul ve 1290 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. ÖRNEKLEM

Evrenden örneklem alma işleminde, oranlı küme örnekleme yaklaşımı izlenmiştir. Bunun için araştırma evreni, kendi içinde benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrıldı ve alt evrenlerin her birinden o alt evrenin bütün içindeki oranı yansıtacak şekilde küme seçildi. Böylece, her alt evrenin örnekleme girme şansı, bütün içindeki oranlarını yansıtacak şekilde oldu (Karasar, 2009). Okullarda ise öğretmenlerin örnekleme alınmasında tesadüfi örnekleme yöntemi kullanıldı.

Araştırma için, Menderes ve Gaziemir İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden okul öncesi eğitim kurumlarının ve ilköğretim okullarının listesi alındı. Bu listeden her iki ilçede bulunan tüm okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim okulları örnekleme alındı. Bu okullardaki öğretmenlerin tümüne ölçek uygulandı.

Bu çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 83 öğretmen ve ilköğretim okullarında görev yapan 484 öğretmen olmak üzere 47 okulda toplam 567 öğretmen örnekleme alındı.

Öğretmenlerin örnekleme alınmasında şu sınırlamalar olmuştur :

- Her okuldaki öğretmenlerden araştırmaya katılmak isteyenler örnekleme alınmıştır. Ölçeğe katılanların sayısını zorlama yöntemlerle artırma yoluna gidilmemiştir. Ölçek gönüllülük esası ile rastgele uygulanmıştır.
- Örnekleme, belirli günlerde okulda bulunan öğretmenler alınmıştır.

Bu ölçütler ışığında, örnekleme alınan okullar ve bu okullarda bulunan öğretmen sayıları aşağıdaki Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem İçin Seçilen Okullar ve Bu Okullardaki Öğretmen Sayıları

| Okullar | Çalışma Evreni | | Örneklem | |
|--|----------------|-----|----------|-----|
| | F | % | F | % |
| Nene Hatun Anaokulu | 8 | 0,6 | 4 | 0,7 |
| Yeniköy İlköğretim Okulu | 14 | 1,1 | 6 | 1,1 |
| Tekeli Şehit Er İbrahim Kocagöbek İlköğretim Okulu | 19 | 1,5 | 10 | 1,8 |
| Şehit Hasan Özkapı İlköğretim Okulu | 15 | 1,2 | 7 | 1,3 |
| Süleyman Çevik İlköğretim Okulu | 30 | 2,3 | 12 | 2,1 |
| Sancaklı Ahmetçik İlköğretim Okulu | 12 | 0,9 | 3 | 0,5 |
| Özdere Ortaköy İlköğretim Okulu | 18 | 1,4 | 7 | 1,3 |
| Özdere Oğantiminçi İlköğretim Okulu | 25 | 1,9 | 11 | 1,9 |
| Öğretmen Emine Yazlalı İlköğretim Okulu | 9 | 0,7 | 4 | 0,7 |
| Oğlananası İlköğretim Okulu | 10 | 0,8 | 3 | 0,5 |
| Mualla–Nusret Sezel İlköğretim Okulu | 17 | 1,3 | 9 | 1,6 |
| Menderes İlköğretim Okulu | 35 | 2,7 | 20 | 3,5 |
| Alpaslan İlköğretim Okulu | 20 | 1,5 | 11 | 1,9 |
| Altın-tepe İlköğretim Okulu | 15 | 1,2 | 8 | 1,4 |
| Ataköy İlköğretim Okulu | 12 | 0,9 | 7 | 1,3 |
| Bayrak İlköğretim Okulu | 37 | 2,9 | 23 | 4 |
| Bulğurca İlköğretim Okulu | 12 | 0,9 | 2 | 0,3 |
| Çamönü Naile Karadeniz İlköğretim Okulu | 18 | 1,4 | 6 | 1,1 |
| Çile İlköğretim Okulu | 10 | 0,8 | 2 | 0,3 |
| Çileme İlköğretim Okulu | 20 | 1,5 | 8 | 1,4 |
| Değirmendere İlköğretim Okulu | 18 | 1,4 | 7 | 1,3 |
| Develi İlköğretim Okulu | 13 | 1 | 7 | 1,3 |
| Gazi İlköğretim Okulu | 20 | 1,5 | 9 | 1,6 |

| | | | | |
|---|------|-----|-----|-----|
| Gölcükler Adnan Olcay İlköğretim Okulu | 24 | 1,9 | 24 | 4,2 |
| Görece Mustafa Kemal İlköğretim Okulu | 32 | 2,5 | 12 | 2,1 |
| Görece Şehit Mustafa Mutlu İlköğretim Okulu | 15 | 1,2 | 5 | 0,9 |
| Gümüşsu Hasan Eren İlköğretim Okulu | 27 | 2,1 | 13 | 2,3 |
| Karakuyu İlköğretim Okulu | 13 | 1 | 9 | 1,6 |
| Küner Köyü Şehit Binbaşı Ercan İlköğretim Okulu | 14 | 1,1 | 6 | 1,1 |
| Anafartalar İlköğretim Okulu | 57 | 4,4 | 25 | 4,4 |
| Aslanlar İlköğretim Okulu | 27 | 2,1 | 10 | 1,8 |
| Atatürk İlköğretim Okulu | 76 | 5,9 | 32 | 5,6 |
| Çağdaş Yaşam Öğretmen Nuriye Akman Anaokulu | 8 | 0,6 | 4 | 0,7 |
| Cengiz Han İlköğretim Okulu | 25 | 2 | 9 | 1,6 |
| Dedeoğlu İlköğretim Okulu | 24 | 1,9 | 12 | 2,1 |
| Emlak Bankası Gazikent İlköğretim Okulu | 75 | 5,8 | 33 | 5,8 |
| Fatih İlköğretim Okulu | 26 | 2 | 10 | 1,8 |
| İzmir Ticaret Odası İlköğretim Okulu | 31 | 2,4 | 11 | 1,9 |
| Mevlüt–Aysun Özer İlköğretim Okulu | 32 | 2,5 | 9 | 1,6 |
| Mustafa Kemal Paşa İlköğretim Okulu | 37 | 2,9 | 15 | 2,6 |
| Nevvar Salih İşgören İlköğretim Okulu | 45 | 3,5 | 19 | 3,3 |
| Remzi Doğan İlköğretim Okulu | 50 | 3,9 | 19 | 3,3 |
| Sabiha Gökçen İlköğretim Okulu | 42 | 3,2 | 20 | 3,5 |
| Sabri Öney İlköğretim Okulu | 32 | 2,5 | 14 | 2,5 |
| Sarnıç Şehit Uzman Çavuş Egemen Yıldız İlköğretim Okulu | 30 | 2,3 | 8 | 1,4 |
| Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu | 81 | 6,3 | 32 | 5,7 |
| 9 Eylül İlköğretim Okulu | 60 | 4,6 | 30 | 5,3 |
| TOPLAM | 1290 | 100 | 567 | 100 |

Kaynak: Menderes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Gaziemir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, 47 okulda bulunan öğretmenlerin, 567'si örnekleme alınmıştır. En fazla öğretmen 81 kişi ile Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu'nda en az öğretmen ise 8 kişi ile Nene Hatun Anaokulu'nda yer almaktadır.

Örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı, Tablo 3.2.'de verilmektedir.

Tablo 3.2. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | F | % |
|-----------------|------------|------------|
| Kadın | 368 | 64,9 |
| Erkek | 199 | 35,1 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, örnekleme alınan öğretmenlerin 368'i (%64,9) kadın, 199'u (%35,1) erkektir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazladır.

Aşağıda Tablo 3.3.'te örnekleme alınan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3.3. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

| Yaş | F | % |
|-----------------|------------|------------|
| 22-26 Yaş arası | 73 | 12,9 |
| 27-31 Yaş arası | 152 | 26,8 |
| 32-36 Yaş arası | 119 | 21,0 |
| 37-41 Yaş arası | 94 | 16,6 |
| 42 Yaş ve üstü | 129 | 22,8 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.3' e göre, örnekleme alınan öğretim elamanlarının 73'ü (%12,9) 22-26 Yaş arası, 152'si (%26,8) 27-31 Yaş arası, 119'u (%21) 32-36 Yaş arası, 94'ü (%16,6) 37-41 Yaş arası, 129'u (%22,8) 42 yaş ve üstü yaşıdır. 22-26 Yaş arası öğretmenlerin, diğerlerine göre daha az olduğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 3.4'te örnekleme alınan öğretmenlerin sahip olunan çocuk sayısına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.4 Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

| Sahip Olunan Çocuk Sayısı | F | % |
|----------------------------------|----------|----------|
| Çocuk yok | 184 | 32,5 |
| Bir çocuk | 168 | 29,6 |
| İki çocuk | 185 | 32,6 |
| Üç çocuk | 30 | 5,3 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.4.' e göre, örnekleme alınan öğretmenlerin 184'ünün (%32,5) çocuğu yok, 168'inin (%29,6) bir çocuğu, 185'inin (%32,6) iki çocuğu, 30'unun (%5,3) üç çocuğu vardır. İki çocuk sahibi öğretmenlerin daha çok olduğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 3.5'te örnekleme alınan öğretmenlerin eşinin çalışıp çalışmamasına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.5 Örneklem Alınan Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımı

| Eşinin çalışma durumu | F | % |
|------------------------------|----------|----------|
| Evet | 348 | 61,4 |
| Hayır | 86 | 15,2 |
| Yanıt vermeyen | 133 | 23,5 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.5.'te örneklem alınan öğretmenlerin 348'inin (%61,4) eşi çalışmakta, 86'sının (%15,2) eşi çalışmamaktadır. 133 kişi de bu soruya yanıt vermemişlerdir.

Aşağıda Tablo 3.6'da örneklem alınan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.6. Örneklem Alınan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

| Branşlar | F | % |
|------------------------------|----------|----------|
| Beceri Dersleri | 61 | 10,8 |
| Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 23 | 4,1 |
| Fen ve Teknoloji | 30 | 5,3 |
| İngilizce | 39 | 6,9 |
| Matematik | 25 | 4,4 |
| Okul Öncesi | 83 | 14,6 |
| Sınıf | 242 | 42,7 |
| Sosyal Bilgiler | 29 | 5,1 |
| Türkçe | 35 | 6,2 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.6’da örnekleme alınan öğretmenlerin 61’i (% 10,8) beceri dersleri, 23’ü (% 4,1) din kültürü ve ahlak bilgisi, 30’u (%5,3) fen ve teknoloji, 39’u (%6,9) ingilizce, 25’i (%4,4) matematik, 83’ü (%14’6) okul öncesi, 242’si (%42,7) sınıf, 29’u (%5,1) sosyal bilgiler, 35’i (%6,2) türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Örnekleme öğretmenlerin branşlarına göre en çok sınıf öğretmenleri, en az ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri yer almaktadır.

Örnekleme alınan öğretmenler kendi içlerinde alanlar ölçüt alınarak tekrar gruplandırılmıştır. Aşağıda Tablo 3.7’de örnekleme alınan öğretmenlerin branşlarının gruplandırılmış şekline göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.7. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Gruplandırılmış Branşlara Göre Dağılımı

| Branş | F | % |
|--------------|----------|----------|
| Sayısal | 55 | 9,7 |
| Sözel | 209 | 36,9 |
| Beceri | 61 | 10,8 |
| Sınıf | 242 | 42,7 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.7’de örnekleme alınan öğretmenlerin 55’i (% 9,7) sayısal dersler, 209’u (% 36,9) sözel dersler, 61’i (%10,8) beceri dersleri, 242’si (%42,7) sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Örnekleme öğretmenlerin branşlarına göre en çok sınıf öğretmenleri, en az ise sayısal derslerin öğretmenleri yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 3.8.'de örnekleme alınan öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.8. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

| Çalışılan Kurum | F | % |
|------------------------|----------|----------|
| Okul öncesi | 83 | 14,6 |
| İlköğretim I. Kademe | 242 | 42,7 |
| İlköğretim II. Kademe | 242 | 42,7 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.8'de örnekleme alınan öğretmenlerin 83'ü (%14,6) ilköğretim okul öncesi eğitim kurumlarında, 242'si (%42,7) ilköğretim I. Kademe, 242'si (%42,7) ilköğretim II. Kademe çalışmaktadır.

Aşağıda tablo 3.9'da örnekleme alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.9. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

| Medeni durum | F | % |
|---------------------|----------|----------|
| Evli | 431 | 76 |
| Bekar | 109 | 19,2 |
| Boşanmış | 27 | 4,8 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.9'da örnekleme alınan öğretmenlerin 431'inin (%76) evli, 109'unun (%19,2) bekar, 27'sinin (%4,8) boşanmış oldukları görülmektedir. Boşanmış öğretmenlerin daha az olduğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 3.10.'da örnekleme alınan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.10. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

| Kıdem aralıkları | F | % |
|--------------------------------------|------------|------------|
| 1-5 Yıl arası | 162 | 28,6 |
| 6-10 Yıl arası | 123 | 21,7 |
| 11-15 Yıl arası | 129 | 22,8 |
| 16-20 Yıl arası | 76 | 13,4 |
| 21 Yıl ve daha çok kıdemi olanlar | 77 | 13,6 |
| Toplam | 567 | 100 |

Tablo 3.10.'da örnekleme alınan öğretmenlerin 162'si (%28,6) 1-5 Yıl arası, 123'ü (%21,7) 6-10 Yıl arası, 129'u (%22,8) 11-15 Yıl arası, 76'sı(%13,4) 16-20 Yıl arası, 77'si (%13,6) 20 Yıl ve daha çok kıdemi olanlardan oluşmaktadır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

3.4.1. Verilerin Tür ve Kaynakları

Araştırmada elde edilen veriler, olgusal ve yargısal veri türündendir. Veriler, birinci bölümünde sınıflamalı türde, ikinci bölümünde beşli Likert türünde sorular bulunan ölçek formuyla toplanmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin Likert ölçeğiyle ölçülmesiyle elde edilen veriler, sürekli değişken cinsindedir.

3.4.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik Maslach Tükenmişlik Ölçeği (The Maslach Burnout Inventory) (MTÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediği düşünülen bağımsız değişkenler ile ilgili bilgi toplamak için, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, yaş, çalışılan okul düzeyi, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eşin çalışıp çalışmaması, branş, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Ölçek, yanıtlayıcılara seslenen, ölçeğin amacının, içeriğinin, nasıl yanıtlanacağıнын yer aldığı yönergenin dışında, iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları tükenmişlik Maslach Tükenmişlik Envanteri ile değerlendirilmiştir. Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE): Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin tükenmişliklerini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan envanter (Maslach Burnout Inventory), toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal Tükenme (DT) boyutunda öğretim etkinliklerini etkileyen yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 9 madde yer almakta; Kişisel Başarı (KB) boyutunda ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardım etme amacını yerine getirmeye ilişkin 8 madde bulunmaktadır (Maslach, Jackson, Leiter, 1997). Öğrencilere karşı olumsuz duyguları yansıtan 5 madde

ise Duyarsızlaşma (D) boyutunda yer almaktadır. Maddeler 0= Hiçbir zaman ve 5= Her zaman olmak üzere 5’li dereceleme ile yanıtlanmaktadır.

Özgün formu, yedili *Likert* tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve “Duygusal Tükenme” (Emotional Exhaustion), “Duyarsızlaşma” (Depersonalization) ve “Kişisel Kişisel başarı” (Personal Accomplishment) olmak üzere üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Çam(1989) tarafından ise Türkçe’ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Duygusal Tükenme alt ölçeği, bireyin işi nedeniyle kendisini bitkin ve duygusal olarak aşırı yıpranmış hissetmesini ifade etmektedir. Bu alt ölçekte yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 9 madde yer almaktadır. Bunlar 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, ve 20. maddelerdir.

Duyarsızlaşma alt ölçeği, kişinin iş ortamında hizmet, bakım, tedavi ya da öğretim hizmeti alıcısı kişilere karşı insafsız ve kişiliksiz bir şekilde davranmasıyla ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Beş maddeden oluşan duyarsızlaşma alt ölçeğinde 5, 10, 11, 15 ve 22. maddeler yer almaktadır.

Kişisel başarı alt ölçeği, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve kişisel başarılı olma duygularını değerlendirir. Bu ölçek 8 maddeden oluşmakta ve 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19. ve 21. maddelerini içermektedir (Maslach, 1981; Maslach, Jackson, Leiter, 1997).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

Maslach tükenmişlik envanteri öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Maslach ve Jackson tarafından yapılmıştır. Güvenirlik katsayıları, duygusal tükenmişlik için 0.90, kişisel başarı için 0.71, duyarsızlaşma boyutu için 0,79 olarak saptanmıştır (Maslach&Jackson, 1981).

MTÖ’nin ülkemize uyarlama çalışmaları bazı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Çam (1992), yapmış olduğu güvenilirlik çalışmasında *duygusal tükenme* .89, *duyarsızlaşma* .71, *kişisel başarı*.72 olarak bulmuştur. Bu çalışmada 22 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .78 çıkmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin güvenirliliği Ergin (1992) tarafından iki yöntemle incelenmiştir. Bunlardan birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının toplam 552 doktor ve hemşireden oluşan gruptan elde edilen verilerle hesaplanmasıdır. Cronbach Alfa Katsayıları Duygusal Tükenme için .83, Duyarsızlaşma için .71 ve Kişisel başarı

Duygusunda Azalma için .72'dir. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test yöntemiyle de incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 kişiye ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .83, .72 ve .67 dir. Denek grubundan 99 deneğe tekrar ulaşılarak elde edilen verilere göre güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.72, Kişisel başarı 0.67'dir.

Altay (2007), okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleriyle ilgili yaptığı araştırmasında, Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları alt boyutlar için duygusal tükenme için .68, duyarsızlaşma için .61 ve kişisel başarı için .70 şeklinde bulunmuştur. Tüm ölçek maddeleri için bu değer .73 olarak tespit edilmiştir.

Gürbüz (2008), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleriyle ilgili yaptığı araştırmasında, Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları alt boyutlar için duygusal tükenme için .75, duyarsızlaşma için .62 ve kişisel başarı için .63 şeklinde bulunmuştur. Tüm ölçek maddeleri için bu değer .62 olarak tespit edilmiştir.

Öktem (2009) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarını duygusal tükenme .88, duyarsızlaşma .74, kişisel başarı boyutunda .84 olarak bulmuştur.

Araştırma da kullanılan ölçme aracının güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış ve güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tablo 3.11.'de belirtilmiştir.

| Ölçekler | Madde Sayısı | Cronbach Alpha İç tutarlık güvenilirlik katsayısı |
|----------------------------------|--------------|---|
| Duygusal Tükenme | 9 | 0,82 |
| Duyarsızlaşma | 5 | 0,69 |
| Azalan Kişisel Başarı Duygusu | 8 | 0,66 |

Tablo 3.11. Maslach Tükenmişlik Envanteri Güvenirlik Katsayıları

Aşağıda Tablo 3.12.'de üniversiteye girişte bireysel eğitim istemini etkileyen etmenler ölçeğinin alt ölçekleri ve alt ölçekte yer alan maddeler verilmiştir.

Tablo 3.12. Üniversiteye Girişte Bireysel Eğitim İstemini Etkileyen Etmenler Ölçeği
Alt Ölçekler, Alt Ölçeklerde Yer Alan Maddeler

| Madde no | Ölçekteki Maddeler ve Boyutları |
|----------|---|
| | Duygusal Tükenmişlik Boyutu |
| 1 | İşimden soğuduğumu hissediyorum |
| 2 | İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum |
| 3 | Yeni bir iş günü için sabah uyandığım da kendimi yorgun hissediyorum |
| 6 | Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir |
| 8 | İşimin beni tükettiğini hissediyorum |
| 13 | İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum |
| 14 | Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor |
| 16 | İşimin beni engellediğini hissediyorum |
| 20 | İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum |
| | Duyarsızlaşma Boyutu |
| 5 | İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum |
| 10 | Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum |
| 11 | Kendimi çok enerjik hissediyorum |
| 15 | İşim gereği karşılaştığım insanların ne olduğu umurumda değil |
| 22 | İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerinden dolayı beni suçladıklarını hissediyorum |
| | Kişisel başarı Boyutu |
| 4 | İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini kolayca anlayabilirim |
| 7 | İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına etkili bir şekilde çözüm yolu bulurum |
| 9 | İşim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum |
| 12 | Kendimi çok enerjik hissediyorum |
| 17 | İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramızda rahat bir hava yaratabiliyorum |
| 18 | İşimdeki insanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum |
| 19 | Bu işte birçok kayda değer kişisel başarı elde ettim |
| 21 | İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle soğukkanlılıkla baş ederim |

Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliğinin araştırmalarda kullanmak için yeterli düzeyde olduğu ve tükenmişliği ölçmede kullanılabilceği kanısına varılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Puanlanması

MTÖ'nin puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve farklı boyutları olduğu için tek bir puanla ifade edilemez. Her üç alt ölçeğin sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi gerekir. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarı boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle her alt boyutun puanı ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan puanların yüksek olması, kişisel başarı duygusunda azalma alt ölçeğinden alınan puanın ise düşük olması tükenmişliği göstermektedir (Maslach, Jackson, Leiter, 1997; Maslach&Jackson, 1981).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde, hiçbir zaman 1, yılda birkaç kez ya da az 2, ayda birkaç kez ya da daha az 3, ayda birkaç kez 4, haftada bir kez 5, haftada birkaç kez 6, her gün 7 şeklindeki yedi basamaklı Likert tipi bir puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Maslach ve Jackson'un kullandığı yedili Likert tipi ölçekte tükenmişlik düzeyi düşük, normal ve yüksek olmak üzere üç düzeyde belirlenmiştir (Sarpkaya, 2011). Bu araştırmada da tükenmişlik düzeyini belirlemek için dağılımın ilk üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları düşük, orta üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları normal, son üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları yüksek olarak değerlendirilmiştir (Maslach&Jackson, 1981). MTÖ'nin Çam (1991), Ergin (1992) tarafından kullanılan Türkçe uyarlamasında puanlama seçenekleri "hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman" şeklinde beş aşamalı olarak düzenlenmiştir. Bu araştırmada da beş seçenekli form kullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanterinde (MBI) puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve farklı boyutları olduğu için tek bir puanla ifade edilemez. Her üç alt ölçeğin sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi gerekir (Maslach ve Jackson, 1981).

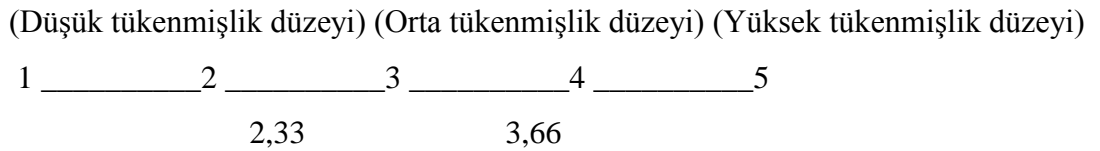
Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt ölçeklerini oluşturan soru maddelerine verilen 0-4 arasında değişen rakamlarla verilen cevaplar, her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin ilgili alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanmıştır (Izgar, 2001). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları olumlu, azalan kişisel başarı duygusu alt boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir. Olumsuz ifadelerin ters yönde puanlanmaları gerekmektedir (Sarpkaya, 2011).

Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekte de orta düzeyi yansıtır. Düşük düzeyi ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde düşük, azalan kişisel başarı duygusu alt ölçeğinde ise yüksek puan yansıtır (Çam, 1991:85). Buna göre Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerini oluşturan maddeler; “hiçbir zaman=1, çok nadir=2, bazen=3, çoğu zaman=4, her zaman=5” şeklinde, Azalan Kişisel Başarı Duygusu alt ölçeğini oluşturan maddeler ise ters puanlama ile “her zaman=1, çoğu zaman=2, bazen=3, çok nadir=4, hiçbir zaman=5” şeklinde puanlanır. Bu şekilde alt ölçek puanları hesaplanır. Bu üç alt ölçeklerden alınan puan arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır (Erdemoğlu-Şahin, 2007).

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin düşük, orta, yüksek düzeylerde yaşanan duygu düzeyine bağlı olarak, sürekli bir değişken olarak kavramlaştığı görülmektedir. Tükenmişlik var olan ya da var olmayan diye ikiye ayrılan bir değişken olarak değerlendirilmemektedir (Çam, 1991).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin yukarıda da belirtildiği gibi düşük, normal ve yüksek olmak üzere birbirinden bağımsız üç kesme noktası bulunmaktadır. Aşağıdaki şekil 1'de dağılımın ilk üçte birlik kesmesinde yer alan puanlar (1-2,33 arası) düşük tükenmişlik düzeyini, ikinci üçte birlik kesmede yer alan puanlar (2,34-3.66 arası) orta tükenmişlik düzeyini, son üçte birlik kesmede yer alan puanlar (3,67-5 arası) ise yüksek tükenmişlik düzeyini ifade eder.

Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı boyutları için değerlendirme düzeyleri



Şekil 3.1. Tükenmişlik Düzeyleri (*Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı*)

Ölçeğin Uygulanması

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çözümlenmeleri yapıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Önceden saptanan okullarda, 2010/2011 öğretim yılında bahar döneminde ölçek uygulanmaya başlanmıştır.

Örnekleme alınan okullara toplam 840 ölçek dağıtılmıştır. 138 (%16,4) ölçek boş olarak geri dönmüş, 104 (%12,4) ölçek ise geri dönmemiştir. Dağıtılan ölçeklerin 598'i (%71,2) doldurulmuş olarak geri dönmüştür. Geri dönen bu ölçeklerin 31 (%3,7) tanesi aşağıda belirtilen gerekçelerle iptal edilmiş, değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta, 567 (%67,5) ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçekler, araştırmacı tarafından okullar tek tek dolaşarak dağıtılmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerine ve tanıdık öğretmen arkadaşlara gerekli açıklamalar yapılarak ölçeğin uygulanmasında yardımları alınmıştır. Ölçekler, öğretmenlerin dersleri olmadığı zamanlarda dağıtılmış ve ölçekleri boş zamanlarında doldurmaları istenmiştir.

Öğretmenlerden ölçeği almak istemediğini söyleyenler ve isteksiz, çekingen davrananlar hiç zorlanmamıştır. Ölçekler dağıtılırken öğretmenlere ölçeğin içeriği ve yanıtlama biçimi hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Ölçeklerin doldurulması sürecinde yapılan gözlemlerde, ölçeği dolduran öğretmenlerin ölçeğin, yasal gücü olan kişiler tarafından kontrol edileceği yönünde endişe yaşadıkları gözlenmiştir. Bu konuda gerekli açıklamalar yapılmasına rağmen “Hangi okulda çalıştığımız yazılıyor mu?, Adımız geçecek mi? gibi sorular gelmiştir. Bunun yanında ölçeği doldururken bazı maddelere yanıtlarken aralarında “ O maddeye her zaman dersin kararnameni eline verirler, Milli Eğitim Müdürü yarın seni ziyarete gelir gibi ifadeler geçmiştir.

Ölçeklerin toplanma işlemi, 2010/2011 öğretim yılı bahar dönemi sonunda bitirilmiştir.

Toplanan ölçekler, okullara göre öbeklendirilmiş ve her bir ölçek numaralandırılarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sırasında ölçekteki veriler denetlenerek yanlış, eksik, düzensiz doldurulan ölçekler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan ölçeklerde genellikle şu yanlışlıklar saptanmıştır:

- Kişisel bilgiler kısmını doldurmama,
- Soruların tümünde aynı seçeneği işaretleme.

Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi testi, çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. One-Way Anova testi sonucunda anlamlı bir fark çıktığında, bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için varyanslar eşit ise çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ve Tukey; varyanslar eşit değilse Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinin hepsinde alfa değeri $\alpha=.05$ düzeyinde kabul edilmiştir.

Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde, SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümlene teknikleriyle elde edilmiş olan bulgular verilmekte ve yorumlanmaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular verildikten sonra ardından yorumu verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir.

Ölçeğin boyutlarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçeğin Boyutlarına Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Ortalamaları, Maksimum, Minimum Puanları ve Standart Sapmaları

| Tükenmişlik Ölçeği Boyutları | N | Minimum | Maksimum | X | Sd |
|------------------------------|-----|---------|----------|--------|--------|
| Duyarsızlaşma | 567 | 1,00 | 5,00 | 1,7404 | ,61642 |
| Duygusal Tükenmişlik | 567 | 1,00 | 5,00 | 2,1470 | ,64359 |
| Kişisel Başarı | 567 | 1,00 | 4,88 | 2,2075 | ,50754 |

Tablo 4.1.’de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları, duygusal tükenmişlik boyutunda ($X= 2,15$), duyarsızlaşma boyutunda ($X= 1,74$), Kişisel Başarı boyutunda ise ($X= 2,21$)’dir. Bu puan düzeylerine göre, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Tablo 4.1.'deki verilere göre, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Teltik'in (2009), okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin tükenmişlik alt boyutları bakımından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma *orta*, kişisel başarı duygusunda yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003), yaptığı araştırmada örnekleme alınan grubun duyarsızlaşma yaşamadığı fakat yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıklarını belirtilmiştir. Demircan (2008), öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmada bireysel başarısı yüksek olan öğretmenlerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeyi oldukça düşük olarak belirtilmiştir. Görüldüğü gibi bu araştırma duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyi bakımından Demircan'ın (2008) araştırması ile aynı sonucu vermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) boyutlarında (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştığı okul düzeyi vb.) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-a. alt probleme ilişkin t-Testi sonuçları aşağıda tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | N | X | SS | T | Sd | P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|---------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------------------|-------|-----|--------|--------|--------|-----|------|-------|-----|--------|--------|-----------------------|-------|-----|--------|--------|-------|-----|------|
| Duygusal Tükenme | Kadın | 368 | 2,1691 | ,66104 | 1,113 | 565 | ,266 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 199 | 2,1061 | ,60953 | | | | Duyarsızlaşma | Kadın | 368 | 1,7054 | ,59697 | -1,840 | 565 | ,066 | Erkek | 199 | 1,8050 | ,64743 | Kişisel başarı | Kadın | 368 | 2,2310 | ,53119 | 1,503 | 565 | ,133 |
| Duyarsızlaşma | Kadın | 368 | 1,7054 | ,59697 | -1,840 | 565 | ,066 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 199 | 1,8050 | ,64743 | | | | Kişisel başarı | Kadın | 368 | 2,2310 | ,53119 | 1,503 | 565 | ,133 | Erkek | 199 | 2,1639 | ,45874 | | | | | | | | |
| Kişisel başarı | Kadın | 368 | 2,2310 | ,53119 | 1,503 | 565 | ,133 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 199 | 2,1639 | ,45874 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 4.2.’ye göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri tükenmişliğin boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *yaşa* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-b alt probleme ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda çizelge 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından *Yaşa* Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı fark |
|-------------------------|--------|---------|-----|------|-------|------|--------------|
| Duygusal Tükenme | GA | 1,971 | 4 | ,493 | 1,191 | ,314 | |
| | Gİ | 232,473 | 562 | ,414 | | | - |
| | Toplam | 234,444 | 566 | | | | |
| Duyarsızlaşma | GA | 2,384 | 4 | ,596 | 1,575 | ,180 | |
| | Gİ | 212,681 | 562 | ,378 | | | - |
| | Toplam | 215,065 | 566 | | | | |
| Kişisel başarı | GA | 3,337 | 4 | ,834 | 3,291 | ,011 | 3 ile 5 |
| | Gİ | 142,465 | 562 | ,253 | | | arasında ** |
| | Toplam | 145,802 | 566 | | | | |

*p<.05

**1) 22-26 yaş arası 2) 27-31 yaş arası 3) 32-36 yaş arası 4) 37-41 yaş arası
5) 42 yaş ve üstü

Tablo 4.3'e bakıldığında öğretmenler yaşlarına göre 22-26 yaş, 27-31 yaş, 32-36 yaş, 37-41 yaş ve 42 yaş ve üzeri olmak üzere beş farklı yaş kategorisinde kodlanarak beş farklı grup oluşturuldu. Bu beş kategorili yaş grupları açısından tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek-yönlü varyans analizi ile test edildi. Yapılan tek-yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma puanlarının aritmetik

ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($F(4,562)= 3.29, p<.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin azalan kişisel başarı duygusu puanları yaşa göre anlamlı bir değişiklik göstermektedir.

Ortalamalar arası farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Tamhanes testi yapıldı. Tamhanes testi sonuçlarına göre 32- 36 yaş öğretmenlerin azalan kişisel başarı duygusu ($X= 2.29, S= 0.58$) puanlarının 42 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin azalan kişisel başarı duygusu ($X= 2.07, S= 0.46$) puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *okul kademesine* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-c alt probleme ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından *Okul kademesine* Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı fark |
|------------------|--------|---------|-----|-------|-------|------|---------------------|
| Duygusal Tükenme | GA | 1,297 | 2 | ,649 | 1,569 | ,209 | |
| | Gİ | 233,146 | 564 | ,413 | | | |
| | Toplam | 234,444 | 566 | | | | |
| Duyarsızlaşma | GA | 2,065 | 2 | 1,032 | 2,734 | ,066 | 2 ile 3 arasında** |
| | Gİ | 213,000 | 564 | ,378 | | | |
| | Toplam | 215,065 | 566 | | | | |
| Kişisel başarı | GA | 2,422 | 2 | 1,211 | 4,763 | ,009 | 1 ile 2 arasında ** |
| | Gİ | 143,380 | 564 | ,254 | | | |
| | Toplam | 145,802 | 566 | | | | |

* $p<.05$

**1) Okul öncesi 2)İlköğretim I. Kademe 3) İlköğretim II. Kademe

Tablo 4.4'e bakıldığında öğretmenler okul düzeylerine göre okul öncesi, ilköğretim 1. Kademe ve ilköğretim 2. Kademe olmak üzere üç farklı okul düzeyi kategorisinde kodlanarak üç farklı grup oluşturuldu. Bu üç kategorili okul düzeyi grupları açısından tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek-yönlü varyans analizi ile test edildi. Yapılan tek-yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okul düzeylerine göre tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ($F(2, 564)= 2, 73$) ve azalan kişisel başarı duygusu ($F(2, 564)= 4.76$, $p<.05$) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Ortalamalar arası farkların hangi okul düzeyi gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Tamhane's testi yapıldı. Tamhane's testi sonuçlarına göre ilköğretim 2. Kademe öğretmenlerinin ($X=1.80$, $S=0.61$) duyarsızlaşma puanlarının ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin ($X=1.67$, $S=0.56$) duyarsızlaşma puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma puanları okul düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça öğretmenlerde duyarsızlaşmanın da arttığı anlaşılmaktadır. Azalan kişisel başarı duygusu puanları göz önünde bulundurulduğunda ise, okul öncesi öğretmenlerinin azalan kişisel başarı duygusu puanlarının ($X=2.35$, $S=0.65$), ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin azalan kişisel başarı duygusu puanlarından ($X=2.15$, $S=0.44$) yüksek olduğu ve aralarındaki ortalama puan farkının istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Başka bir deyişle tükenmişlik envanterinin azalan kişisel başarı duygusu puanları okul düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin yaş düzeyi küçüldükçe öğretmenlerin kişisel başarı duygularında azalma görülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *medeni duruma* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-d alt probleme ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından *Medeni Duruma* Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Anlamli fark |
|-------------------------|--------|---------|-----|-------|-------|------|------------------|
| Duygusal Tükenme | GA | 0.373 | 2 | ,186 | ,449 | ,639 | |
| | Gİ | 234.07 | 564 | ,415 | | | |
| | Toplam | 234.44 | 566 | | | | |
| Duyarsızlaşma | GA | 4.987 | 2 | 2,493 | 6,694 | ,001 | Evli-bekar** |
| | Gİ | 210.07 | 564 | ,372 | | | Bekar-boşanmış** |
| | Toplam | 215.06 | 566 | | | | |
| Kişisel başarı | GA | 0.025 | 2 | ,012 | ,047 | ,954 | |
| | Gİ | 145.777 | 564 | ,258 | | | |
| | Toplam | 145.802 | 566 | | | | |

*p<.05

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir $F(2, 564)=6.694$. Öğretmenler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Post Hoc testinin sonuçlarına göre, bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının aritmetik ortalaması ($X=1.92$) evli ve boşanmış öğretmenlerin puan ortalamalarından, evli öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının aritmetik ortalaması ($X=1.70$) ise boşanmış öğretmenlerin puan ortalamalarından ($X=1.59$) yüksek çıkmaktadır. Duygusal tükenme ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *sahip olunan çocuk sayısına* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-e alt probleme ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından *Sahip Olunan Çocuk Sayısına* Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | KT | Sd | KO | F | P | Anlamlı fark |
|-------------------------|--------|---------|-----|------|------|------|--------------|
| Duygusal Tükenme | GA | ,340 | 2 | ,170 | ,447 | ,640 | |
| | Gİ | 144,306 | 380 | ,380 | | | |
| | Toplam | 144,645 | 382 | | | | |
| Duyarsızlaşma | GA | ,080 | 2 | ,040 | ,117 | ,889 | |
| | Gİ | 129,822 | 380 | ,342 | | | |
| | Toplam | 129,902 | 382 | | | | |
| Kişisel başarı | GA | ,089 | 2 | ,044 | ,174 | ,841 | |
| | Gİ | 96,990 | 380 | ,255 | | | |
| | Toplam | 97,079 | 382 | | | | |

Tablo 4.6’ya bakıldığında öğretmenler çocuk sayılarına göre 1, 2 ve 3 olmak üzere üç farklı grup oluşturuldu. Bu üç kategorili sahip olunan çocuk sayısı grupları açısından tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek-yönlü varyans analizi ile test edildi. Yapılan tek-yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayılarına göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *branşa* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-f alt probleme ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından *Branşa* Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı fark |
|------------------|--------|---------|-----|------|-------|------|--------------|
| Duygusal Tükenme | GA | 1,638 | 3 | ,546 | 1,320 | ,267 | |
| | Gİ | 232,806 | 563 | ,414 | | | |
| | Toplam | 234,444 | 566 | | | | |
| Duyarsızlaşma | GA | 2,846 | 3 | ,949 | 2,517 | ,057 | |
| | Gİ | 212,219 | 563 | ,377 | | | |
| | Toplam | 215,065 | 566 | | | | |
| Kişisel başarı | GA | 2,379 | 3 | ,793 | 3,113 | ,026 | 2 ile 4 |
| | Gİ | 143,422 | 563 | ,255 | | | arasında ** |
| | Toplam | 145,802 | 566 | | | | |

*p<.05

**1) Sayısal 2)Sözel 3) Beceri 4) Sınıf Öğretmenliği

Tablo 4.7'ye bakıldığında öğretmenler branşlarına göre sayısal, sözel, beceri ve sınıf olmak üzere dört farklı branş kategorisinde kodlanarak dört farklı grup oluşturuldu. Bu dört kategorili branş grupları açısından tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek-yönlü varyans analizi ile test edildi. Yapılan tek-yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin branşlarına göre tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir, $F(3,563)= 3.113$, $p<.05$. Ortalamalar arası farkların hangi branş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Tamhane's testi yapıldı. Tamhane's testi sonuçlarına göre sözel branştaki öğretmenlerin ($X=2.29$, $S=0.58$) tükenmişlik envanterinin azalan kişisel başarı duygusu puanların aritmetik ortalamasının, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin ($X=2.15$, $S=0.44$) azalan kişisel başarı duygusu puanların aritmetik ortalamasından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı

olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin azalan kişisel başarı duygusu puanları branşlara göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişliğin boyutları açısından *mesleki kıdeme* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 2-g alt probleme ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Tükenmişliğin Boyutları Açısından *Mesleki Kıdeme* Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Ölçek Boyutları | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı fark |
|-------------------------|--------|---------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Duygusal Tükenme | GA | ,987 | 4 | ,247 | ,594 | ,667 | |
| | Gİ | 233,456 | 562 | ,415 | | | |
| | Toplam | 234,444 | 566 | | | | |
| Duyarsızlaşma | GA | 5,178 | 4 | 1,295 | 3,466 | ,008 | 1 ile 2 |
| | Gİ | 209,887 | 562 | ,373 | | | arasında** |
| | Toplam | 215,065 | 566 | | | | |
| Kişisel başarı | GA | 3,511 | 4 | ,878 | 3,477 | ,008 | 3 ile 5 |
| | Gİ | 142,290 | 562 | ,253 | | | arasında** |
| | Toplam | 145,802 | 566 | | | | |

*p<.05

**1) 1-5 yıl 2) 6-10 yıl 3) 11-15 yıl 4)16-20 yıl 5) 21 yıl ve üzeri

Tablo 4.8’e bakıldığında öğretmenler mesleki kıdemlerine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-yıl ve üzeri olmak üzere beş farklı kıdem kategorisinde kodlanarak beş farklı grup oluşturuldu. Bu beş kategorili mesleki kıdem grupları açısından tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek-yönlü varyans analizi ile test edildi. Yapılan tek-yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken,

duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($F(4,562)= 3.46, p<.05$), ($F(4, 562)= 3.47, p<.05$). Ortalamalar arası farkların hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Scheffe testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($X= 1.87, S= 0.65$) duyarsızlaşma puanlarının 6-10 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerden ($X= 1.64, S= 0.54$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Azalan kişisel başarı duygusu puanları göz önünde bulundurulduğunda ise, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($X= 2.27, S= 0.51$) puan ortalamalarının ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($X= 2.02, S= 0.46$) puan ortalamasından yüksek olduğu ve aralarındaki ortalama puan farkının istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Tükenmişliğin alt boyutlarının *cinsiyet* değişkeninden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin *cinsiyet* değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmamızı destekleyen cinsiyetin tükenmişlik üzerindeki etkisi olmadığı sonucuna varan araştırmalar (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Dolunay, 2002; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Gündüz , 2005; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Çavuşoğlu, 2005; Maraşlı, 2005; Güllüce, 2006; Arslan, 2007; Erdemoğlu-Şahin, 2007; Gençay, 2007; Öktem, 2009, Platsidau, Agalotis, 2008, Sarpkaya, 2011) olduğu gibi; etkisinin olduğu sonucuna varan araştırmalar da Cankara, 2008; Dericioğulları vd. 2007; Budak ve Sürvegil, 2005; Evers, Tomic, Brouwers, 2004) vardır. Peker (2002), yaptığı bir araştırmasında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar ve bu araştırma bulguları incelendiğinde *cinsiyet* değişkeninin tükenmişlik üzerinde bazı araştırmalarda farklılık yarattığı bazılarında ise yaratmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin tükenmişliğin boyutları açısından cinsiyete göre kimi araştırmalarda anlamlı bir farklılık göstermesinin kimi araştırmalarda ise anlamlı bir farklılık göstermemesinin

nedeni, çalışma koşullarından, ailesel veya ekonomik durumlarından, kendi kişisel özelliklerinden ve toplumsal cinsiyet rolünün algılanış şeklinden kaynaklı olabilir.

32- 36 yaş öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 42 yaş ve üzeri öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda ki tükenmiş düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Erdemoğlu- Şahin (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşının Kişisel Başarı düzeylerini etkilemediğini belirtmiştir Cankara (2008), yaptığı çalışmada tükenmişliğin yaşlara göre farklılaştığını belirtmiştir. Tuğrul ve Çelik, 2002 ise Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediğini belirtmiştir. Alanyazında yaşın tükenmişlikle özellikle Kişisel Başarı alt ölçek puanlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Öktem'in (2009), tükenmişliğin alt boyutlarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yaptığı istatistiksel çalışmada, yaş değişkeninin azalan kişisel başarı duygusu alt boyutunu etkilemediği, diğer taraftan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında farklılaşmalar yarattığı saptanmıştır. Bunların yanında yaş değişkeninin tükenmişliği etkilemediği ile ilgili araştırma bulguları da bulunmaktadır. Yaş değişkeninin tükenmişliği etkilemediği (Hippis ve Malpin 1991; Sermon 1994; Akt:İzgar, 2001); Tuğrul ve Çelik (2002); Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003); Çavuşoğlu (2005); Gençay (2007); Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2007), Gündüz, 2008 araştırma sonuçlarıyla ifade edilmektedir.

Araştırmamız açısından sonuç olarak yaş ilerledikçe öğretmenlerin kişisel başarı duygusunda tükenmeyi daha az yaşadıklarını söyleyebiliriz. Tükenmişliğin genç öğretmenlerde görülmesinin nedeni ise çalışma hayatının ilk yıllarının tükenmişlik için daha riskli olması, aldıkları eğitim ile çalışma hayatındaki koşulların farklılıkları, genç öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında daha idealist ve yüksek beklentilerle göreve başlamaları, tecrübe eksikliği, sorunlarla başa çıkma stratejilerini tam olarak benimsememiş olmaları veya beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı düşünceleri ile açıklanabilir.

İlköğretim 2. Kademe öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerinin ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Azalan kişisel başarı duygusu

puanları göz önünde bulundurulduğunda ise okul öncesi öğretmenlerinin azalan kişisel başarı duygusu boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin azalan kişisel başarı duygusu boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolunay ve Piyal (2001), çalışılan okul düzeyinin tükenmişlik düzeyini etkilemediğini belirtmişleridir. Peker (2002), yaptığı bir araştırmasında lise öğretmenlerinin, anaokulu ve ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Erdemoğlu- Şahin'e (2007) göre ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul düzeyi değişkeninin öğretmenlerin Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı düzeylerini etkilemediğini belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe öğretmenlerde duyarsızlaşmanın arttığı, öğrencilerin yaşı küçüldükçe öğretmenlerin kişisel başarı duygusunda azalma olduğu söylenebilir.

Bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin evli ve boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden, evli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmiş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Erdemoğlu- Şahin'in (2007) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumlarının Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı düzeylerini etkilemediği fakat öğretmenlerin boşanmış olmalarının Duygusal Tükenmelerini arttırdığı belirtmiştir. Gürbüz (2008) ise, medeni durum değişkeninin tükenmişliği ve tükenmişliğin alt boyutlarını etkilemediğini belirtmiştir. Kırılmaz vd. (2003), yaptıkları araştırmaya göre ise, medeni durumun genel tükenmişlik düzeyini etkilemediği sadece bekâr öğretmenlerin Kişisel Başarı yönünden daha tükenmiş durumda oldukları belirtilmiştir. Öktem'in (2009) çalışmasında ise, *medeni durum* değişkeninin duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu alt boyutlarını etkilemediği, diğer taraftan duygusal tükenme alt boyutunda farklılaşmalar yarattığı belirtilmiştir. Buna göre evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Bunların yanında *medeni durum* değişkeninin tükenmişliği etkilemediği ile ilgili araştırma bulguları da bulunmaktadır. *Medeni durum* değişkeninin tükenmişliği etkilemediğini, Dolunay (2002), Çavuşoğlu (2005), Gündüz (2006), Arslan (2007), Türker (2007), Otacıoğlu (2008) araştırma sonuçlarıyla ifade etmektedirler.

Bu araştırmanın sonucuna göre bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin evli ve boşanmış öğretmenlerinkine göre yüksek olmasının nedeni düzensiz bir yaşama sahip olmaları olabilir. Evli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin boşanmış öğretmenlerinkine göre yüksek olmasının nedeni ise iş hayatının sorumluluğunun üzerine bir de aile sorumluluğunun eklenmesi olabilir.

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerinin çalışma yaşantısında ailevi sıkıntılara yer vermedikleri söylenebilir.

Sözel branştaki öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Erdemoğlu-Şahin'in (2007) araştırmasında, öğretmenlerin branşlarının Duygusal Tükenme düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin Duyarsızlaşmaları ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında daha yüksek, Kişisel Başarıları ise Türkçe branşında daha yüksek bulunmuştur. Cankara da (2008) araştırmasında, tükenmişliğin branşa göre farklılaştığını belirtmiştir. Öktem'e (2009) göre ise, tükenmişliğin üç alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri branş öğretmenlerine göre yüksek çıkmıştır. Bunların yanında *branş* değişkeninin tükenmişliği etkilemediği ile ilgili araştırma bulguları da bulunmaktadır. *Branş* değişkeninin tükenmişliği etkilemediği Dolunay (2002), Çavuşoğlu (2005), Arslan (2007) araştırma sonuçlarıyla ifade edilmektedir. *Branş* değişkeninin tükenmişlik alt boyutlarından sadece duygusal tükenmede farklılaşmalar yarattığını; Balay ve Engin (2007), sadece duyarsızlaşma alt boyutunda farklılaşmalar yarattığını; Babaoğlu (2006) yapmış oldukları araştırma sonuçları ile ulaşımlardır.

Bu araştırma sonucuna göre, sözel branşta ki öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, sınıf öğretmenlerinkinden yüksek olmasının nedeni öğretmenlerin çocukların aktif katılımını sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterince haberdar olmamaları ve bunları uygulayamamaları olabilir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri, kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 6-10 yıl arası

mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Azalan kişisel başarı duygusu puanları göz önünde bulundurulduğunda ise, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır.

Dolunay ve Piyal (2001) yaptıkları araştırmada, mesleki kıdem arttıkça, genel tükenmişliğin azaldığını ve kişisel başarı duygusunun arttığını belirtmişlerdir. Gürbüz (2008) ise, yaptığı araştırmada mesleki kıdemin sadece kişisel başarı boyutunda farklılaşma yarattığını belirtmiştir. Dolunay ve Piyal'ın (2001) araştırmasının tam tersi olarak mesleki kıdem azaldıkça kişisel başarı duygusunun arttığını belirtmiştir. Öktem (2009) ise araştırmasında, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Bunların yanında mesleki kıdem değişkeninin tükenmişlik üzerinde etkili olmadığı ile ilgili araştırma bulguları da bulunmaktadır. Mesleki kıdem değişkeninin tükenmişliği etkilemediği Peker (2002-a), Peker (2002-b), Çavuşoğlu (2005), Arslan (2007) araştırma sonuçlarıyla ifade edilmektedir.

Bu araştırma ise mesleki kıdemin tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma boyutuyla ilişkili olması açısından Babaoğlu (2006) ve Öztürk'ün (2006) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırma sonucuna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olmasının nedeni, mesleğe yeni atılmalarıyla birlikte karşılaştıkları güçlüklerle nasıl mücadele edeceklerini bilmedikleri için olabilir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olmasının nedeni, yaş değişkeninde olduğu gibi çalışma hayatının ilk yıllarının tükenmişlik için daha riskli olması, aldıkları eğitim ile çalışma hayatındaki koşulların farklılıkları, genç öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında daha idealist ve yüksek beklentilerle göreve başlamaları, tecrübe eksikliği, sorunlarla başa çıkma stratejilerini tam olarak benimsememiş olmaları veya beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı düşünceleri ile açıklanabilir.

BÖLÜM V

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

SONUÇLAR

1. Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

2. Öğretmenlerin **tükenmişlik düzeyleri,**

a) Tükenmişliğin boyutları açısından *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

b) 32- 36 yaş öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 42 yaş ve üzeri öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda ki tükenmiş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır.

c) İlköğretim 2. Kademe öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerinin ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Azalan kişisel başarı duygusu puanları göz önünde bulundurulduğunda ise, okul öncesi öğretmenlerinin azalan kişisel başarı duygusu boyutundaki tükenmişlik düzeyleri ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin azalan kişisel başarı duygusu boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olarak belirlenmiştir.

d) Bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin evli ve boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmiş düzeylerinden, evli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmiş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

e) Tükenmişliğin boyutları açısından sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

f) Sözel branştaki öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

g) Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri, kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Azalan kişisel başarı duygusu puanları göz önünde bulundurulduğunda ise, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

ÖNERİLER

Uygulamacılar İçin Öneriler

a) Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşamaları için, meslekle ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilgili mesleki uyum eğitimi verilebilir.

b) İlköğretim II. Kademe öğretmenlerine duyarsızlaşma yaşamamaları veya duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini minimum seviyeye indirmek için hem öğretmenlere hem de öğrencilere, aralarındaki iletişim becerilerini geliştirici seminerler okul idaresi aracılığıyla rehber öğretmen tarafından sağlanabilir.

c) Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşamamaları için okul öncesi yetiştirme programlarında kuramdan çok pratiğe yer verilebilir.

d) Bekar ve evli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini en aza indirmek için okul idareleri ve ilçe milli eğitim işbirliği ile sosyal destek kulüpleri oluşturulabilir.

e) Sözel branştaki öğretmenlere çocukların etkin katılımını sağlayan derslerinde kullanabilecekleri yöntem ve tekniklerle ilgili bir hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Etkin katılımı sağlayan yöntem ve tekniklerle çocuklardan alınan geribildirimler öğretmenlerin kişisel başarı duygusunu olumlu yönde etkileyebilir.

f) Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin birikimlerinden diğer öğretmenlerin de yararlanmaları amacıyla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü desteği ile söyleşiler düzenlenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

a) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili araştırmaların evrenine yöneticiler de dahil edilebilir. Bu şekilde farklı açılardan tükenmişlik değerlendirilebilir.

b) Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden (gözlem, görüşme vb.) faydalanılabilir.

c) Öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri üzerinde araştırmalar yapılabilir.

d) Tükenmişliğin sonuçlarının öğrenciler üzerinde yansımaları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, N. İşmen, E. Yıldız, A. (2004). **Psikolojik Danışmanların İdeal Özellikleri ile Yılgınlık Düzeylerinin Karşılaştırılması**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı 37, ss. 8-25. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akçamete, G. Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). **Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksoy, Ş. (2007). **Eskişehir İli Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu, A. Baysal, A. (2005). **İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik**. Eğitim Yönetimi, Sayı 41, ss: 7-24. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksüt, M. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Editör Ruhi Sarpkaya) **Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri** içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyan, E. (2007). **Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Güven ve Tükenme Davranışı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**. XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Sakarya Üniversitesi.
- Antoniou, A.S. Polychroni, F. Vlachakis, A. N. (2006). **Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece**. Journal of Managerial Psychology, 21 (7), 682-690.
- Arabacı, İ. B. Akar, H. (2010). **Eğitim Müfettişlerinin Bazı Sosyal, Demografik ve Mesleki Özelliklerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi**. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 15, ss: 78-91.

Arı, G.S. ve Bal, E. Ç. (2008); **“Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi”** http://www.bayar.edu.tr/~iibf/dergi/pdf/C15S12008/131_148.pdf

Erişim tarihi: 29.05.2010

Arslan, Ö. G. (2007). **Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. D. ve Kahraman, A. (2005). **Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14, 115-129.

Azeem, S. M. Nazir A. (2008). **A study of job burnout among university teachers.** Psychology and Developing Societies, 20 (1), 51-64.

Babaoğlu, E. (2006). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce Örneği).** Doktora Tezi, Bolu; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balay, R. ve Engin, A. (2007). **GAP bölgesinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyi üzerine bir araştırma.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ,40 (2), 205-232.

Baltaş, Z. A. (1999). **Stres ve Başa Çıkma Yolları.** İstanbul: Remzi Kitabevi

Balcı, A. (2002). **Örgütsel gelişme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Barutçu, E. Serinkan, C. (2008). **Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma.** Ege Akademik Bakış, No: 8 ss: 541-561.

- Başal, H. (2005). **Okul Öncesi Eğitim**. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları
- Başer (Uras), M. Çobanoğlu, F. (2011). **İlköğretim Denetmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, ss. 125-136
- Başol, G. Altay, M. (2009). **Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 15, Cilt15, Sayı 58, ss: 191-216.
- Baysal, A. (1995). **Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler**. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Betoret, F. D. (2008). **Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach**. Educational Psychology Sayı. 29, No. 1, Şubat, 45–68
- Budak, G. Sürvegil O. (2005). **Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama**. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Birimler Fakültesi Dergisi. Cilt: 20 Sayı:2 ss: 95- 108
- Bulut (Bozkurt), N. (2005). **İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi**. Cilt:13 No:2 ss: 467-479 Kastamonu Eğitim Dergisi
- Bursalıoğlu, Z. (1987). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 7.Baskı.

- Cankara, A. (2008). **İlköğretim Öğretmenlerindeki Psikolojik Tükenmişlik Düzeyinin Araştırılması**. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul; Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. Kayabaşı, Y. (2007). **Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki**. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2, ss. 123-155
- Cemaloğlu, N. Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). **Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt: 15 No:2 ss: 465- 484
- Cerit, Y. (2008). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 14, Sayı 55, ss: 547-570.
- Croom, D. B. (2003). **Teacher Burnout in Agricultural Education**. Journal of Agricultural Education, Sayı :44,(2).
- Çam, O. (1995). **Tükenmişlik**. İstanbul: Saray Medikal Yayıncılık.
- Çapri, B. (2006). **Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**
http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTI P%2CTMUH%2CTSOS&ano=82239_aa0a06f85e7a83440add84c6784083ac
 Erişim tarihi: 29.05.2010
- Çavuşoğlu, İ. (2005). **“Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)”**. Yüksek Lisans Tezi, Bolu; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelik, V. (2009). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi
- Çınar, İ. (2008). **İlköğretimin Önemi ve Öğretmen**. Eğitim Dergisi. Sayı, 20.
- Demircan, H. (2008). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Tükenmişlik Durumlarının İncelenmesi**. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deniz Kan, Ü. (2008). **Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi**. Kastamonu Eğitim Dergisi, c.16, S.2, ss431-438.
- Dericioğulları, A. Konak, Ş, Arslan, E. Öztürk, B. (2007). **Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği**. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt:2, Sayı:5
- Dolunay, A. B. Piyal, B. (2001). **Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik**. Kriz Dergisi, 11 (1), 35-48.
- Dolunay, A. B. (2002). **Genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durum araştırması, Keçiören ilçesi**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dorman, J. P. (2003). **Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a Lisrel analysis**. Social Psychology of Education, 6 (2), 107-127.
- Erdem, A. E. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Editör Ruhi Sarpkaya) **Türk Eğitim Sisteminin Yapısı** içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eren, V. Durna, U. (2006). **Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme**. Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı 10, Yıl 9.

- Evcimen, H. (1998). **Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evers, Will J. G. Tomic, W. Brouwers, A. (2004). **Burnout among teachers: students' and teachers' perceptions compared**. *School Psychology International*, 25 (2), 131-148.
- Farber, B. A. (1984). **Stress and Burnout in Suburban Teachers**. *Journal of Educational Research*. 77 (6), 325-331. <http://www.jstor.org/pss/27540071>
Erişim Tarihi: 29.03.2011
- Garcia,F.J. Munoz, E.M.Ortiz, M.A.(2004). **Personality and contextual variables in teacher burnout**. www.sciencedirect.com Erişim Tarihi: 24.07.2011
- Gençay, Ö. A. (2007). **Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi**. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 765-780.
- Ghorpade, J. Lackritz, J. Singh, G. (2007). **Burnout and Personality: Evidence From Academia**. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 240-256.
- Girgin, G. Baysal, A. (2005). **Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi**. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). **Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği)**. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18
www.pamukkale.edu.tr Erişim Tarihi: 17.10.2010

Gökçakan, Z. Murat, M. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Hizmet Sürecinde Tükenmişliğin Gelişimine Yönelik Bir Haritalama Çalışması.**
http://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=zafer+g%C3%B6k%C3%A7akan+mehmet+murat&lr=lang_tr&as_ylo=&as_vis=0 Erişim Tarihi: 30.05.2010

Güllüce, A. (2006). **Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama).** Yüksek Lisans Tezi, Erzurum; Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, H. (2006). **Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gündüz, B. (2005). **İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik.**
http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2005_001_001/pdf/meuefd_2005_001_001_0152-0166_gunduz.pdf Erişim tarihi: 29.05.2010

Gündüz, H. (2006). **Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, Diyarbakır örneği.** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Gürbüz, Z. (2008). **Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Izgar, H. (2001). **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003): Tebliğler Dergisi, Kasım.

Kaçmaz, N. (2005). **Tükenmişlik (Burnout) Sendromu.**
<http://www.itfdergisi.com/text.php3?id=407?ref=casinobettingaction.info>
 Erişim Tarihi: (29.05.2010)

- Karahan, Ş. Balat (Uyanık), G. (2011). **Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, ss. 1-14
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kargı, E. (2011). **Niçin Okul Öncesi Eğitim**. Eğitime Bakış, 2011 / Yıl: 7 Sayı: 20
Nisan- Mayıs - Haziran
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). **İlköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması**. *İlköğretim-Online*, 2 (1), 2-9,
<http://www.ilkogretim-online.org.tr> Erişim Tarihi: 12.09.2010
- Kocabıyık, F. (2011). **Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi**. Eğitime Bakış.
Yıl: 7 Sayı: 20. Nisan- Mayıs – Haziran
- Kokkinos, Constantinos M. (2007). **Job Stressors, Personality And Burnout In Primary School Teachers**. British Journal of Education Psychology. Sayı: 77, ss.229-243.
- López, J. S. Castro Bolaño, C. María José Santiago Mariño, M. (2010). **Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers** International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 10, 1, pp. 107-123
- Maraşlı, M. (2005). **Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri**. Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 23 (3), 27-33.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). **The measurement of experienced burnout.** Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.
- Maslach, C. Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). **Maslach Burnout Inventory.** Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. Zimbardo, P. G. (1982) . **Burnout- The cost of Caring.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Memduhoğlu, H. Yılmaz, K. (2008). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.** Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, İ. (2009). **Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği).** Yüksek Lisans Tezi, Ankara; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, A. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Oktay, A. (2002). **Yasamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.** (3. Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. Unutkan, Ö. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği** (2004): Tebliğler Dergisi, Temmuz .
- Otacıoğlu, S. G. (2008). **Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler.** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 103–116.
- Öktem, E. (2009). **İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Afyonkarahisar- Sandıklı Örneği).**Yüksek Lisans Tezi, İzmir; Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ören, N. Türkoğlu, H. (2006). **Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik**. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke), 16.

http://akademik.mu.edu.tr/data/06020000/resim/file/165%20nihal%20%C3%83%C2%B6ren%20-%20hayriye%20t%C3%83%C2%BCrko%C3%84_lu.pdf

Erişim Tarihi: 23.03.2012

Özcan, T. (2008). **Pendik Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, A. (2006). **Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk, A. Deniz, E. (2008). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. İlköğretim Online, 7(3), 578-599.

<http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim Tarihi: 09.06.2010

Peker, R. (2002-a). **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden faktörler**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 305-318.

Peker, R (2002-b), **“Anaokulu, İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.15, S.1, ss.319-331.

Sağlam, A. (2008). **“Akademik Personelin Tükenmişlik Düzeyi: Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği”**. 17.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Sarpkaya, R. (1992). **Yöneticilerin Öğretmenleri Güdölemesinde İçerik Kuramlarından Yararlanılması ve Bir Örnek Olay**. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:7, Sayı:11.
- Sarpkaya, R. (2011). **Öğretim Elemanlarının İş doyumunu ve Tükenmişlik Düzeyleri: ADÜ Örneği**. Aydın; Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şahin, D. (2007). **“Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği)”**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara; Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, F. (2007). **“Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Kişisel Kariyer Planlaması ve Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi”**. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul; Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teltik, H. (2009). **“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumunu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi”**. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tomic, W. Tomic E. (2008). **Existential fulfillment and burnout among principals and teachers**. Journal of Beliefs & Values Vol. 29, No. 1, ss:11–27
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2007). **Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma**. Kamu-İş, 9 (3), 31-52.
- Tuğrul, B. Çelik, E. (2002). **Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 12 No:2 ss: 1- 11
- Tutar, H. (2007). **Kriz ve Stres Yönetimi**. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tümkiye, S.(2001), “Denetim Odakları Farklı İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlikleri”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, c.2, S.15, ss.29-40.

Tümkiye, S. (2006). İş ortamı ve mizah yoluyla başa çıkmanın öğretim elemanlarındaki tükenmişlikle ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6 (3), 889-921.

Wood, T. Mccarthy, C. (2002). **Understanding and preventing teacher burnout.**
<http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.html> Erişim Tarihi: 21.07.2011

EK 1:

**OKULÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ANKETİ**

Aşağıda, 1.bölümde sizinle ilgili kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. 2. bölümde “işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadelerin yer aldığı” bir anket yer almaktadır. Bu anketin amacı, öğretmenleri daha iyi tanıyarak, okullardaki öğrenme ortamının geliştirilmesidir. Lütfen anketin hiçbir yerine adınızı yazmayınız. Anketler, kişiler bazında değerlendirilmeyecek ve hiç kimseye kişisel bilgiler verilmeyecektir.

Anketleri doldururken her bir bölümde yer alan özel açıklamalara uymanızı bekler, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Nermin YILMAZ TOPLU
Adnan Menderes Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

• Bu bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Lütfen size en uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz..

1. Yaşınız :

2. Cinsiyetiniz a. Kadın() b. Erkek()

3. Çalıştığınız okul düzeyi: a. İlköğretim () b. Okul öncesi () c. Diğer ()

4. Medeni durumunuz a . Evli() b. Bekar() c. Boşanmış() d. Eşimden ayrı yaşıyorum()

5. Çocuk sayınız.....

6. Eşiniz ücretli bir işte çalışıyor mu? a. Evet () b. Hayır ()

7. Branşınız.....

8. Mesleki kıdeminiz(öğretmenlik).....

9. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:.....

BÖLÜM II

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

| <p>Aşağıdaki ankette işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerin yanında "hiçbir zaman"dan "her zaman"a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşantınız hangi cevap basamağına daha uyguna, o basamağın altındaki kutuya (X) işareti koyunuz.</p> <p>Ölçekte yer alan "işim gereği karşılaştığım insanlar" okulunuzdaki diğer eğitimcileri, öğrencileri, öğrenci velilerini, diğer personeli ve işinizle ilgili olarak karşılaştığınız diğer insanları ifade etmektedir. Yanıtlarınızı, bu durumu dikkate alarak veriniz.</p> | Hiçbir zaman | Çok nadir | Bazen | Çoğu zaman | Her zaman |
|---|--------------|-----------|-------|------------|-----------|
| 1. İşimden soğuduğumu hissediyorum | | | | | |
| 2. İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum | | | | | |
| 3. Yeni bir iş günü için sabah uyandığimde bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum | | | | | |
| 4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini kolayca anlayabilirim | | | | | |
| 5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı hissediyorum | | | | | |
| 6. Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir | | | | | |
| 7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum | | | | | |
| 8. İşimin beni tükettiğini hissediyorum | | | | | |
| 9. İşim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum | | | | | |
| 10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı daha sertleştim | | | | | |
| 11. Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum | | | | | |
| 12. Kendimi çok enerjik hissediyorum | | | | | |
| 13. İşimin beni engellediğini hissediyorum | | | | | |
| 14. İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum | | | | | |
| 15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil | | | | | |
| 16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor | | | | | |
| 17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramızda rahat bir hava yaratabiliyorum | | | | | |
| 18. İşimdeki insanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim | | | | | |
| 20. İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum | | | | | |
| 21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle soğukkanlılıkla baş ederim | | | | | |
| 22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerinden dolayı beni suçladıklarını hissediyorum | | | | | |

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nermin YILMAZ TOPLU

Doğum Yeri ve Tarihi : UŞAK 01.01.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Denizli- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Aydın- Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim
Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Koruklu, N. Yılmaz, N. (2010). Çatışma Çözme ve
Arabuluculuk Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara
Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi.
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Dergisi. Cilt 1, Sayı 1.

İş Deneyimi:

Stajlar : Denizli- Namık Kemal İlköğretim Okulu (2006- 2007)
Denizli- Merkez Efendi İlköğretim Okulu (2007- 2008)
Denizli- Pamukkale Eğitim Vakfı (2007- 2008)

Projeler : Action: Save the Planet! Comenius Projesi

Çalıştığı Kurumlar : Gölcükler Adnan Olcay İlköğretim Okulu (2008- 2011)
Emlak Bankası Gazikent İlköğretim Okulu (2011- 2012)
Sarıç Dedeoğlu İlköğretim Okulu (2012-)

İletişim

e-posta adresi : nerminyilmaz12@hotmail.com

Tarih: : 21.05.2012