

T. C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(DOKTORA TEZİ)

**LİSE VE DENGİ OKUL ÖĞRETMENLERİNDE  
MESLEKTE TÜKENMİŞLİĞE ETKİ EDEN  
FAKTÖRLER**

41372


Hazırlayan  
Asuman BAYSAL

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Şefik UYSAL

İZMİR  
1995

## YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN	Merkezimizce Doldurulacaktır.
Soyadı: BAYSAL	Kayıt No: 41372
Adı : Asuman	
TEZİN ADI: Türkçe	Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler
Yabancı Dil	A study of determining factors which effect high schools teachers' burnout.
TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/>
Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>
Doçentlik	<input type="checkbox"/>
Tıpta Uzmanlık	<input type="checkbox"/>
Sanatta Yeterlilik	<input type="checkbox"/>
TEZİN KABUL EDİLDİĞİ:	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Fakülte	Buca Eğitim Fakültesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Diğer Kuruluşlar	
Tarih	....05.1995
TEZ YAYINLANMIŞSA:	
Yayınlayan	
Basım Yeri	
Basım Tarihi	
ISBN	
TEZ YÖNETİCİSİNİN:	
Soyadı, Adı	Uysal, Şefik
Ünvanı	Prof.Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: TÜRKÇE	TEZİN SAYFA SAYISI: <del>245</del> 220
TEZİN KONUSU (KONULARI): 1-Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişlik 2- 3-	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER: 1-Öğretmenlik 2-Tükenmişlik 3- 4- 5- Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: (Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstrakt ve ..... kullanınız. 1-Teacher 2-Burnout (negative feelings and behaviors resulting) 3- 4- 5- Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.	
1-Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum. <input type="checkbox"/>	
2-Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir. <input checked="" type="checkbox"/>	
3-Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. <input type="checkbox"/>	
Yazarın imzası: 	Tarih: 5.05.1995

## ÖZET

Tükenmişlik (burnout); enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla azalması, tükenmesi anlamına gelen, bireyler ve örgütler açısından oldukça önemli bir fenomendir.

Bu araştırma ile tükenmişlik ve lise öğretmenleriyle ilgili çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, hizmet süresi, görev yapılan yerin sosyo-ekonomik düzeyi, aylık aile geliri, çocuk sahibi olup olmama, çalışılan kurumun genel lise ya da mesleki-teknik lise olması vb.) arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak da, önce "tükenmişlik" kavramı ile ilgili bazı kuramsal bilgiler verildikten sonra, literatürden elde edilen bilgiler ışığında, tükenmişliğin saptanmasında kullanılan MBI (Maslach Burnout Inventory) Ed-Formu'nun şimdiki araştırma kapsamı içinde ne denli geçerliliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğu sınıanmıştır.

Araştırma kapsamına, 1993-1994 öğretim yılında İzmir İli metropolitan alan ve metropolitan alan dışında bulunan genel lise ve mesleki-teknik liselerde hizmet veren öğretmen evreninden, "oranlı küme örnekleme" yöntemi ile seçilen 600 öğretmenin alınması planlanmış, ancak uygulama sonucunda veriler toplam 551 kişiden elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri, "Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) Ed Formu", öğretmenlerin iş arkadaşlarına uygulanan MBI Ed Formu'nun üçüncü şahsa göre düzenlenmiş formu ve "Kişisel Bilgi Toplama Formu" kullanılarak sağlanmıştır.

Formların uygulanmaları 1993-1994 öğretim yılı Şubat-Mart-Nisan ayları içinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yanıtlanması beklenen, "lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki edebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, hizmet süresi, görev yapılan kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik



da mesleki-teknik lise olması vb. faktörlerle, tükenmişlik puanları arasındaki ilişkiler nelerdir? sorusunun yanıtına uygun olarak, bilgisayar yardımıyla elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Verilerin analizinde, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar saptanmış, uygun olan yerlerde t testi, varyans analizi, faktör analizi, yorumlamada katkı sağlaması amacıyla da çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. MBI Ed-Formu'nun güvenilirliği ile ilgili olarak, altölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için .74 (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için .75 ve (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için de .77 sonuçları elde edilmiştir.

MBI Ed-Formu'nun geçerliği ile ilgili olarak, birlikte geçerlik (convergent Validity) tekniği kullanılmış, öğretmenlerin kendilerin MBI Ed-Formu maddelerine verdikleri yanıtlarla, yakın iş arkadaşlarının denek olan öğretmeni değerlendirerek MBI Ed-Formu maddelerine verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Her iki grubun MBI altölçek puan ortalamaları arasında, her üç altölçek ile ilgili olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bazı anlamlı bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1)Örnekleme giren 551 öğretmenin Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu'ndan aldıkları genel tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için 17.04, (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için 3.42 ve (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için 38.00'dir.

2)Öğretmenlerin, MBI Ed-Formu'ndan aldıkları tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkının, her üç altölçek içinde anlamlı düzeyde bulunduğu değişkenler; mesleğin gereklerini yerine getirmedeki verimlilik, geleceğe ilişkin düşünceler, meslektaş desteği ve aile desteği değişkenleridir.

3)Öğretmenlerin MBI Ed-Formu'ndan aldıkları tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkının, her üç alt ölçek içinde anlamlı düzeyde bulunmadığı değişkenler ise, çalışılan genel lisenin metropol alanda olması ya da olmaması, medeni durum, çocuk sayısı, branş, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi, aylık gelir, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleğin toplumda hakettiği yeri bulup bulmaması, mesleki gelişime katkıda bulunacak bir çalışmanın olup olmaması durumu gibi değişkenlerdir.

4)Yine, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkının anlamlı düzeyde olmasına bağlı olarak, MBI Ed-Formu'nun bazı altölçekleriyle ilgili olan diğer değişkenler ve ilgili oldukları altölçekler ise şunlardır:

Öğretmenlerin çalışmış oldukları teknik liselerin metropol alan içinde olup olmaması, yaş, çocuk sahibi olup olmama, hizmet süresi, hâlen çalışılan kurumdaki hizmet süresi, çalışma ortamından memnun olup olmama, mevcut eğitim sisteminden memnuniyet durumu değişkenlerine bağlı olarak, alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu MBI altölçekleri, (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma'dır.

Öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumların genel lise ya da mesleki-technik lise olması, metropol alan içindeki kurumlarda bulunan öğretmenlerin genel lise ya da mesleki-technik lisede çalışıyor olmaları değişkenlerine bağlı olarak alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu altölçek ise, (DP)-Duyarsızlaşma altölçeğidir.

Metropol alan dışı kurumlarda çalışan öğretmenlerin, genel lise ya da mesleki-technik lisede çalışmaları, çalışılan kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, öğretmenlerin mesleki gelecekleri konusundaki görüşleri, mevcut eğitim sisteminden memnun olmama nedenleri gibi değişkenlere göre alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu altölçek (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği olarak görülmektedir.

(DP)-Duyarsızlaşma ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleri için, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arası farkın anlamlı bulunduğu ilgili değişken yalnızca "öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki en önemli neden" olarak belirlenmiştir.

Mesleğin uygunluk derecesi ve üstlerden takdir görüp görmeme değişkenlerine bağlı olarak alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu diğer iki altölçek ise (EE)-Duygusal Tükenme ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleridir.

Araştırmanın sonucunda, özetlenen bu bulguların ışığında; tükenmişlik açısından öğretmenlik mesleğine ilişkin bazı önlemlerin alınmasını içeren, genel yorum ve sonuçlara gidilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

## SUMMARY

Burnout, a phenomenon that is of interest for both individuals and organizations, is characterized by decreasing of energy, power and resources in the presence of excessive demands.

The purpose of the study was to investigate the correlation of burnout of high school teachers to some variables related to teachers' characteristics. Among the variables are gender age, marital status, the subject taught, duration of service, socio-economic level of the work place, amount of salary of the teacher having children and type of school that the teacher is working for.

In order to obtain the necessary information several steps were followed. First, theoretical explanation about "burnout" is presented. Secondly, MBI-Ed-Form (Maslach Burnout Inventory) which is used to measure burnout is tested for its validity and reliability in the context of the present study.

The sample of the study consisted of the high school teachers working in general and technical high schools both in and outside the metropolitan area of Izmir. Originally, the number of the subjects were planned to be 600, but the data was collected from a total of 551 teachers. The "ratio cluster technique" was used in this study.

The data for this study was collected through the use of three measurements: MBI-Ed Form, MBI Ed Form adjusted for the third persons' perceptions and the Personal Information Form.

The data were collected in the academic year 1993-1994, during the months of February, March and April.

The results regarding the correlations of several variables to the burnout of teachers found by the use of computer were tabulated.

In the analysis of data, percentapes, means and standart deviations have been found. Also t-test, analysis of variance, factor analysis, and multiple regression was used to identify the influence of the teachers' characteristics on burnout.

The reliability of MBI-Ed Form was examined by Cronbach alpha coefficients. The alpha coefficients found for the subscales are as follows: the Emotional exhaustion subscale .74; the Depersonalization subscale .75; and the Personal Achievement subscale .77.

Test of convergent validity showed MBI-Ed Form to be consistent for both teachers and their colleagues. Namely, the difference between the mean scores of subscales in each group was found to be nonsignificant.

The results of the study can be summarized as follows:

1)The caleulated mean scores of the subscales of MBI Ed Form for the sample of 551 teachers is 17.04 for the (EE); 3.42 for the (DP) and 38.00 for (PA).

2)The mean scores of the subscales were significantly different on variables such as the productivity of the teacher; future perspectives, support of the colleagues and family support.

3)The variables that were not significant on the mean scores of the subscales were the location of the high school, marital status, the number of the children in the family, the subject taught; the number of the students in the classroom, socio-economic level of the teachers, the amount of salary of the teachers, the willingness of choosing teaching as a career, the society's recognition of teaching as a career, teachers' contribution to the field.

4)The order variables that were significantly related to the subscales of the MBI-Ed Form are as follows: The variables such as the location of the

technical high schools (whether it is in or outside the Metropolitan area of İzmir); age of the teacher, having a child, duration of the service, duration of service in the current institution, the level of satisfaction with the work-atmosphere, and the level of satisfaction with educational system are significantly related to two subscales of MBI-Ed: EE and DP.

The type of highschool (whether it is general or technical) is significantly related to the subscale DP.

The type of highschool that the teacher is working for outside the metropolitan area, the socio-economic level of the institution the teacher is working for, gender, teachers' future perspectives regarding their careers, satisfaction with the current educational system are among the variables that are significantly related to the subscale EE.

The nature of the reason for teaching is the only variable that is significantly different in terms of mean scores of two subscales DP and PA.

Perceiving teaching as "right for oneself" and acknowledgement from the superiors are the two variables found to be significantly related to the subscales EE and PA.

At the end of this study some preventive implications regarding burnout of high school teachers are suggested.

Yüksek Lisans Tezi/Doktora tezi olarak sunduğum  
"Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükennmişliğe Etki Eden Faktörler"  
tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma  
başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada  
gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu  
belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.....5...../.....5...../1995.


Asuman BAYSAL

  
(İmza)

## TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün ...../...../19.....  
tarih ve ..... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim  
Yönetmeliği'nin ..... maddesine göre .....  
Anabilim/Anasanat Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi  
*Ass. mem. Bayşal* 'ın .....  
konulu tezi incelenmiş ve aday ..19.../..06.../1995... tarihinde saat ...12<sup>00</sup>...da  
jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra  
.....*60*..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı  
olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar  
değerlendirilerek tezin *Başarılı* ..... olduğuna oy *Birliğin* ..... ile  
karar verildi.



BAŞKAN

Prof. Dr. Şefik Uysal

ÜYE

Doc. Dr. Rengin Akbay  
*RAD*

ÜYE

Yar. Doc. Dr. Ayşegül  
*EKER*



## ÖNSÖZ

Öğretmenler, öğrencilerin yetişmesinde onlara bilgi, beceri verme rolü dışında, kişilik olarakta model olma rolünü üstlenmiş, insanlarla iyi ilişkiler kurmayı sevgiyi, saygıyı öğretecek kişilerdir. İyi bir model oluşturabilmesi için öğretmenden fiziksel, ruhsal ve sosyal yönlerden sağlıklı davranışlar göstermesi beklenir. Ancak öğretmenlik mesleği, eğitim ortamlarında yaşanabilen gerilimler nedeniyle bireylerin özellikle ruh sağlıklarının kolayca etkilenebileceği, risk taşıyan bir meslektir. Bu etkileniş doğrudan eğitimdeki kaliteye ve verime etki edeceğinden öğretmenin risk faktörlerinin neler olduğunun ve sonuçta ortaya çıkabilecek "tükenmişlik"le nasıl başedilebileceğinin araştırılması önemlidir.

Bu çalışma, lise ve dengi okul öğretmenlerinde, meslekte tükenmişliğe etki eden faktörleri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bu faktörlere bağlı olarak incelenmesini amaçlamaktadır.

Türkiye'de bu alanda yapılmış yeterli çalışma olmadığından elde edilen sonuçların, öğretmenlerin hizmetlerinin niteliği ve niceliğindeki, "tükenmişliğe" dayanan olumsuz engellerin en azından bir kısmının saptanarak, onlarla başedilmesinde yararlı olacağı düşünülmüştür.

Öncelikle çalışmanın tüm aşamalarında değerli önerileriyle katkıda bulunan, destek olan danışmanım Prof.Dr.Şefik Uysal'a, yardımlarını esirgemeyen D.E.Ü.Buca Eğitim Fakültesi Dekanı ve Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof.Dr.Galip Karagözoğlu'na, Doç.Dr.Ferda Aysan başta olmak üzere tüm bölüm arkadaşlarıma, araştırmanın istatistiksel işlemlerini gerçekleştiren E.Ü.Bilgisayar İşlem Merkezi elemanlarından Timur Köse'ye ve meslektaşım Abbas Türnüklü'ye teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca doktora öğrenimim süresince, gerekli sabrı ve desteği eksik etmeyen eşim Serdar Baysal'a ve Oğlum Ozan'a teşekkürlerimin sonsuz olduğunu belirtmek isterim.

İÇİNDEKİLER	Sayfa
ÖNSÖZ.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM I	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR.....	11
A) BURNOUT (TÜKENMİŞLİK) KAVRAMI.....	11
1) Burnout'un (tükenmişliğin) Tanımlanması.....	11
2) Burnout (tükenmişlik) Sürecinin Gelişmesi.....	19
3) Burnout (tükenmişlik) Modelleri ve Bu Modellere Yönelik Belirtilen Burnout Aşamaları.....	22
a) Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli.....	22
b) Scott Meier'in Tükenmişlik Modeli.....	24
c) Edelwich'in Tükenmişlik Modeli.....	28
d) Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli.....	29
e) Maslach'ın Tükenmişlik Modeli.....	32
4) Tükenmişlikte Bireysel ve Durumsal Faktörler.....	34
a) Bireysel Faktörler.....	34
b) Durumsal Faktörler.....	39
5) Tükenmişliğin (Burnout'un) Belirtileri.....	44
6) Tükenmişliğin Ölçülmesi.....	46
7) Tükenmişliği Ölçme ve Başetme Stratejileri.....	48
B) ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE TÜKENMİŞLİK.....	54
1) Öğretmen Tükenmişliğinin Tanımlanması.....	54
2) Öğretmenlerde Stres ve Tükenmişlik Kaynakları.....	57
3) Lise Öğretmenliği ve Tükenmişlik.....	64
4) Öğretmen Tükenmişliğinin İncelenmesinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi....	66

C)ÖĞRETMEN TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	68
1)Dünya Literatüründeki Araştırmalar.....	68
2)Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	84
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	90
A)EVREN VE ÖRNEKLEM.....	90
B)BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	91
1)Maslach Burnout Inventory (Maslach Tükenmişlik Envanteri).....	92
2)Öğretmenlerin Arkadaşlarına Uygulanan Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu.....	94
3)Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	95
C)MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ'NİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMALARI.....	95
D)BİLGİLERİN TOPLANMASI.....	103
E)BİLGİLERİN ANALİZİ VE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER.....	104
BÖLÜM III	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	107
A)ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMIŞ OLDUKLARI KURUMLAR VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	108
1)Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmış Oldukları Kurumların Metropol Alan İçinde Olması ya da Metropol Alan Dışında Olması.....	108
2)Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmış Oldukları Kurumların Genel Lise ya da Mesleki Teknik Lise Olması.....	111
3)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çalışmış Oldukları Kurumların Sosyo-Ekonomik Koşulları.....	114
B)ÖĞRETMENLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	116
1)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Cinsiyetleri.....	118
2)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Yaşları.....	119
3)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Medeni Durumları.....	121

4)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumu.....	122
5)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çocuk Sayıları.....	123
C)ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA DURUMLARININ FARKLI ÖZELLİKLERE SAHİP OLMASI VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	124
1)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretim Alanları (Branşları).....	126
2)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Hizmet Süreleri.....	127
3)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Halen Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Süreleri.....	129
4)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Ortalama Öğrenci Sayıları.....	131
D)ÖĞRETMENLERİN, EKONOMİK KOŞULLARINI ALGILAMALARI VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	133
1)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri.....	134
2)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Ortalama Aylık Gelirlerinin Miktarı.....	136
E)ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	137
1)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğini Yapıyor Olmadaki Nedenler.....	141
2)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumu.....	144
3)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğini Kendileri İçin Ne Derece Uygun Buldukları.....	145
4)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Verimlilikleri.....	147
5)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Geleceklerine İlişkin Duyguları.....	148
6)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çalışma Ortamlarından Memnun Olup Olmama Durumları.....	150
7)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Toplumda Hakettikleri Yeri Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri.....	151

8)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mevcut Eğitim Sisteminden Memnunluk Durumları.....	152
9)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Eğitim Sisteminden Memnun Olmama Nedenleri.....	154
10)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Gelişimlerine Katkıda Bulduklarını Hissettikleri Çalışmaların Olup Olmaması Durumu.....	156
11)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Birey Olarak Geleceklerine İlişkin Görüşleri.....	157
F)ÖĞRETMENLERİN SOSYAL DESTEK SAĞLADIKLARI ALANLAR VE "TÜKENİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	160
1)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Üstlerinden Takdir Görüp Görmeme Durumları.....	162
2)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Meslektaşlarının Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumları.....	163
3)Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Çalışmalarında Ailelerinden Destek Görüp Görmeme Durumları.....	165
SONUÇ.....	167
ÖNERİLER.....	171
KAYNAKÇA.....	172
EKLER.....	189
ÖZGEÇMİŞ.....	220

## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo No:	Tablo Adı:	
Tablo-1:	Araştırma Evreni ve Örneklemindeki Öğretmen Sayıları.....	91
Tablo-2:	Duygusal Tükenme Altölçeği İçin, Madde-Ölçek Korelasyonları..	97
Tablo-3:	Duyarsızlaşma Altölçeği İçin, Madde-Ölçek Korelasyonları.....	98
Tablo-4:	Bireysel Başarı Altölçeği İçin, Madde-Ölçek Korelasyonları.....	98
Tablo-5:	Öğretmenlerin, MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları İle Arkadaşlarının Onlara İlişkin Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması.....	100
Tablo-6:	Duygusal Tükenme (EE) Altölçeği İçin, Öğretmenlerin MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları İle Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtları İle Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları....	100
Tablo-7:	Duyarsızlaşma-(DP) Altölçeği İçin, Öğretmenlerin MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları ile Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	101
Tablo-8:	Bireysel Başarı-(PA) Altölçeği İçin, Öğretmenlerin MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları İle Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları....	101
Tablo-9:	Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Yapılan (Varimax Rotation) Faktör Analizi Sonuçları, Madde Faktör Yükleri, Eigen Değerleri.....	102
Tablo-10:	Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Genel Liselerin, Metropol Alan İçinde Olması ve Olmaması Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	109
Tablo-11:	Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Teknik Liselerin, Metropol Alan İçinde Olması ve Olmaması Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	110
Tablo-12:	Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Kurumların Genel Lise Ya da Mesleki-Teknik Lise Olması Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	112

Tablo No:	Tablo Adı:	
Tablo13:	"Metropol Alan Dışında" Bulunan Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin, Çalıştıkları Kurumların Genel Lise Ya da Mesleki-Teknik Lise Olması Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	113
Tablo-14:	"Metropol Alan İçinde" Bulunan Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumların Genel Lise Ya da Mesleki-Teknik Lise Olması Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	114
Tablo-15:	Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumların Bulunduğu Semtin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Bağlı Olarak, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	116
Tablo-16:	Öğretmenlerin Temel Özelliklerinin Dağılımı.....	117
Tablo-17:	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, MBI'ın Altölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	118
Tablo-18:	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, MBI'ın Altölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Yapılan Varyans Analizi.....	120
Tablo-19:	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	121
Tablo-20:	Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	122
Tablo-21:	Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	124
Tablo-22:	Öğretmenlerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	125
Tablo-23:	Öğretmenlerin Branşlarına Göre, MBI'ın Altölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	127



Tablo No:	Tablo Adı:	
Tablo-24:	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	128
Tablo-25:	Öğretmenlerin, Halen Çalıştıkları kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle, Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi	130
Tablo-26:	Öğretmenlerin Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısına Bağlı Olarak, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	132
Tablo-27:	Öğretmenlerin Ekonomik Koşullarına Göre Dağılımı.....	133
Tablo-28:	Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	135
Tablo-29:	Öğretmenlerin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre, MBI Altölçek puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	136
Tablo-30:	Öğretmenlerin Meslekleri İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	137
Tablo-31:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini Yapıyor Olmalarındaki En Önemli Nedene Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	142
Tablo-32:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	144
Tablo-33:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinin Kendilerine Ne Derece Uygun Olduğunu Düşünmelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	145
Tablo-34:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinin Gereklerini Yerine Getirmedeki Verimlilikleri Hakkındaki Görüşlerine Göre MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	147



Tablo No:	Tablo Adı:	
Tablo-35:	Öğretmenlerin Mesleki Gelecekleri Konusundaki Görüşlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	149
Tablo-36:	Öğretmenlerin Çalışma Ortamlarından Memnun Olup Olmama Durumlarına göre, MBI'nın Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	150
Tablo-37:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinin Toplumda Hakettiği Yeri Bulup Bulmadığına İlişkin Görüşlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	151
Tablo-38:	Öğretmenlerin, Şu Andaki Mevcut Eğitim Sisteminden Memnuniyet Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	153
Tablo-39:	Öğretmenlerin, Eğitim Sisteminden Memnun Olmama Nedenlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	155
Tablo-40:	Öğretmenlerin, Son Üç Ay İçinde Mesleki Gelişimlerine Katkıda Bulduğunu Hissettiklerini Herhangi Bir Çalışmanın Olup Olmaması Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	157
Tablo-41:	Öğretmenlerin Geleceklerine İlişkin Düşüncelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi..	158
Tablo-42:	Öğretmenlerin Sosyal Destek Sağladıkları Alanlara İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımları.....	161
Tablo-43:	Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görüp Görmeme Durumlarına göre MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri.....	162

Tablo No: Tablo Adı

Tablo-44:	Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi Konusundaki Tutumlarına göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	164
Tablo-45:	Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi.....	165



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil No:	Şekil Adı :	
Şekil-1:	Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli.....	31
Şekil-2:	Burnout'a Etki Eden Faktörler.....	44
Şekil-3:	Öğretmenlerde Kronik Stresin Olası Sonuçları ve Semptomları.	57
Şekil-4:	Tükenmişliğin Oluşmasına Neden Olan Öğretmenlik Mesleği StresVericileri.....	60



EKLER		Sayfa
EK-1	Araştırmada Kullanılan Psikolojik Ölçüm Araçları.....	190
EK-1.A-	Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	191
EK-2:	İzin Yazısı.....	196
EK-3:	Örnekleme İlişkin Veriler.....	197
Tablo-46:	Örnekleme Giren Okullar, Toplam Öğretmen Sayıları ve Uygulanan Envanterlerin Sayısı.....	198
Ek-4:	MBI Altölçeklerine Göre, Öğretmenlerin Aldıkları Maximum ve Minimum Tükenmişlik Puanları.....	199
Tablo-47	Tüm Öğretmenlerin, Tükenmişlik Düzeylerine Göre, MBI'ın Altölçeklerinden Aldıkları Minimum ve Maximum Puanlar.....	200
EK-5:	Yapılan Varyans Analizlerinde, Gruplararası Farkın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Gösteren İleri Analiz Tabloları.....	201
Tablo-48:	Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları.....	202
Tablo-49:	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları.....	202
Tablo-50:	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	203
Tablo:51:	Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları.....	203
Tablo:52:	Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	204
Tablo:53:	Öğretmenlerin Çalışmış Oldıkları Kurumlardaki Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	204

Tablo:54:	Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Kurumlardaki Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	205
Tablo:55:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini Yapmalarındaki En Önemli Nedene Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	206
Tablo:56:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini Yapmalarındaki En Önemli Nedene Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları.....	206
Tablo:57:	Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini Yapmalarındaki En Önemli Nedene Bağlı Olarak, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	206
Tablo:58:	Öğretmenlerin, Mesleğin Kendilerine Uygunluk Durumlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	207
Tablo:59:	Öğretmenlerin, Mesleğin Kendilerine Uygunluk Durumuna Göre, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	207
Tablo-60:	Öğretmenlerin, Mesleğin Gereklilerini Yerine Getirmedeki Verimlerine Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	207
Tablo:61:	Öğretmenlerin, Mesleğin Gereklilerini Yerine Getirmedeki Verimlerine Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları.....	208
Tablo:62:	Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları....	208

Tablo:63:	Öğretmenlerin, Şu Andaki Eğitim Sisteminden Memnunluk Durumlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	208
Tablo:64:	Öğretmenlerin, Şu Andaki Eğitim Sisteminden Memnunluk Durumlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	209
Tablo:65:	Öğretmenlerin, Geleceğe İlişkin Düşüncelerine Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları	209
Tablo:66:	Öğretmenlerin, Geleceğe İlişkin Düşüncelerine Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	210
Tablo:67:	Öğretmenlerin, Geleceğe İlişkin Düşüncelerine Bağlı Olarak, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	211
Tablo:68:	Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi konusundaki Tutumlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	211
Tablo:69:	Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi konusundaki Tutumlarına Göre, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	212
Tablo-70:	Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi konusundaki Tutumlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	212
Tablo-71:	Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerinin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	212

Tablo-72:	Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerinin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	213
Tablo-73:	Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerinin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları.....	213
EK-6:	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkılarını Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Tabloları.....	214
Tablo-74:	Öğretmenlerin "Duyarsızlaşma" Boyutu Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkıları.....	215
Tablo-75:	Öğretmenlerin "Bireysel Başarı" Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkıları.....	215
Tablo-76:	Öğretmenlerin "Duygusal Tükenme" Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkıları.....	216
Tablo-77:	Çoklu Regresyon Analizi Sonucu Öğretmenlerin "Duyarsızlaşma" Boyutu Tükenmişlik Düzeylerini Yordayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Kalan Değişkenlerin Değerleri....	217
Tablo-78:	Çoklu Regresyon Analizi Sonucu Öğretmenlerin "Bireysel Başarı" Boyutu Tükenmişlik Düzeylerini Yordayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Kalan Değişkenlerin Değeri.....	218
Tablo-79:	Çoklu Regresyon Analizi Sonucu Öğretmenlerin "Duyusal Tükenme" Boyutu Tükenmişlik Düzeylerini Yordayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Kalan Değişkenlerin Değerleri...	219



## GİRİŞ

Öğretmenlik; alan ve meslek bilgisinin yanısıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği isteyerek ve severek yapma gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Öğretmenin bir insan olarak gelişip olgunlaşmış olması ve insanlarla olan ilişkilerinde daha duyarlı tutum ve davranışlara sahip olması beklenir. İnsanlara yardım etmekle görevli herkes gibi, öğretmende bir insan olarak önce bütün tutarlı ve tutarsız yanlarıyla kendisini tanıyıp kabul etmeli, bunun yanısıra insan ilişkilerinde beceri geliştirmiş olmalıdır.

Öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmaları, bir bakıma onların fiziksel, ruhsal ve sosyal yönlerden sağlıklı olmalarının da bir göstergesidir. Çalışma yaşamı bireyin sağlığını etkileyebildiği gibi, çalışanın sağlıklı olması ya da olmaması da çalışma yaşamına etkide bulunabilir. Sağlıklı bir kişiden daha verimli, daha nitelikli üretim beklenmesi doğaldır.

Öğretmenlik mesleği, eğitim ortamlarında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stresörler nedeniyle, bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir. Örneğin; disiplin problemleri, öğrencilerin ilgisiz tavır ve tutumları, fazla kalabalık sınıflar, gönülsüz yapılan nakiller, aşırı kağıt işi, düşük maaşlar, çok iddialı ya da destek vermeyen anne-babalar, araç gereç eksikliği, öğretmen yönetici ilişkilerindeki bozukluk, yöneticilerin desteklerinin eksikliği, mesleki doyumsuzluk, rol çatışmaları ve rol belirsizliği gibi olumsuz durumlar, öğretmenlerin karşılaştıkları gerilim yaratıcı nedenler olarak düşünülebilir. (Brownin, 1963; Chapman, 1983; Chapman ve Lawther, 1982; Farber ve Miller, 1981; Golladay ve Noel, 1978; Russel ve Altmair, Velzen, 1987)

Olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, öğretmenlerin verdiği hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya neden olurken, birey olarak sağlığını da



etkileyecektir. Bu etkileniş öğretmenin öğrencilerine, işine ve diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve onlar için birşeyler verme ya da oluşturma kapasitesini azaltabilir. Ülkemizde bugün eğitimde verimin düşüklüğünün önemli bir problem olduğu bilinmektedir. Eğitimde kaliteye etki eden faktörlerden birisi de kuşkusuz öğretmen olduğuna göre, onun problemlerinin araştırılması, eğitimin verimliliği açısından önemlidir.

İşte bu düşünceler, ışığında, bir meslekte stres verici bazı yönlerin varolması durumunda ortaya ne gibi sonuçların ya da durumun çıkabileceği sorusu sorulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için literatüre bakıldığında, "burnout" adı verilen bir kavramla karşılaşılmaktadır. Türkçe literatürde, bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar çok azdır ve kavramın Türkçe olarak "tükenmişlik" olarak adlandırıldığı görülmektedir. (Ergin, 1992; Çam, 1991; Çam, 1992; Girgin, 1995; Çam, Baysal, 1994)

Terim birliğine varılması amacıyla, bu çalışmada, tükenmişlik sözcüğü anıldığında, "burnout" kavramının vurgulanmak istendiği belirtilmelidir.

Burnout (tükenmişlik), genelde bir semptom örüntüsü olarak tanımlanmıştır. Bu semptomlarda genellikle fiziksel, emosyonel ve davranışsal kategorileri içermektedir.

Sözlüğe bakıldığında "burnout" kavramının enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, tam anlamıyla yorulma, başarısız olma olarak tanımlandığı görülmektedir. Kısacası burnout, bazen fiziksel rahatsızlıklarla karakterize olan, değişmeden kalan, işe ilişkin stresin kronik bir periyodundan sonra, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu için kullanılan popüler bir terimdir. (Glasse, 1986)

"Burnout"un bireyler ve örgütler açısından önemi gözardı edilemez. Özellikle öğretmenlikte ya da eğitimcilikte burnout'un (tükenmişliğin) önemi, bir profesyonel olarak öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisini kaybetmesine yol

açmasıdır. Daha sonrada öğrencilere alaycı, insanlık dışı bir şekilde davranmaya ve onlara küçültücü tarzlarda hitap etmeye neden olmasındandır.

*"Burnout"u yaşayan öğretmenler sık sık soğuk algınlığı, ağrılar, baş dönmesi ya da ishal gibi çeşitli fiziksel rahatsızlıklardan yakınırlar. Kontrol altına alınmadığı takdirde bu hastalıklar ülsere, astıma, yüksek tansiyona, iştah kaybına ya da cinsel isteksizliğe yol açabilir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin anlamını sorguladıklarında, kendi benlik imajlarının düştüğünü belirtirler. Kendilerini öğrencileri ve meslektaşlarına karşı daha az etkili görürler. Suçluluk duyarlar, bir eğitici olarak kendilerini yetersiz ve beceriksiz hissederler. Bu kişisel ilişkilerini de etkiler ve tamamen duygusal bir yıkımla son bulur."* (Hendrickson, 1979, sy:37)

Öğretmen, "burnout"unun sonucunda oluşan, sorunlar ne yazık ki, yalnızca o kişiyi ilgilendirmez, "burnout" öğretmenin ötesinde öğrencilere, okula, personele, anne-babaya ve öğretmenin ailesine kadar uzanır. Öğretmenin mesleki burnout'u yaşamasının, öğretmenin kişisel sağlığı ve öğrenciye sunulan hizmetlerin dağıtımı gibi, eğitim süreci üzerinde zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, öğrencilerin ruhsal sağlıkları da olumsuz şekilde etkilenecektir. Ayrıca bir süre sonra, çeşitli güçlüklerle yetişen insan gücü, hizmet alanından uzaklaşmaya başlayacaktır. Çünkü bu sorunları yaşayan öğretmenlerin bir çoğu, mesleği bırakma yolunu seçmektedirler. (Hock, 1988; Weiskopf, 1980)

İşte tüm bu etkilerden dolayı, öğretmenlerin burnout (tükenmişlik) sendromunun belirtilerini, nedenlerini, düzeltilmesi için alınması gereken önlemleri bilip anlamalarında, yardıma gereksinim duydukları açıktır. Öğretmenlik mesleğinin kapsamına ve amaçlarına ters düşen bu duruma neden olan etkenlerin araştırılması, öğretmenlerin burnout'un onlara niye potansiyel bir zarar verdiğini anlamaları gereklidir. Öğretmen, ne kadar çabuk tükenmişliğin farkına varır ve önlemesini bilirse, tükenmişliğin yinelenmesi ve tekrar oluşması

da o kadar azalacak ve böylece sınıf içinde daha etkili ve verimli bir öğretim sağlanacaktır. Bu amaçla da, öncelikle tükenmişliğin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla ölçülmesinin önemi büyüktür.

Bu çalışmada, "burnout" kavramı ile ilgili bazı bilgiler verildikten sonra, literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda, bu alanda en çok kullanılan ve Christina Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Burnout Envanteri-Ed Formu"nun ne denli kullanılabilir olup olmadığının sınanmasına gidilmiştir. Bu nedenle, lise ve dengi okul öğretmenlerinden oluşan bir örneklem kapsamında, aracın geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Daha sonrada, "burnout"la ilgili olabileceği düşünülen lise ve dengi okul öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, çocuklu olup olmama, hizmet süresi, aylık aile geliri vs.) envanterden alınan "burnout" (tükenmişlik) puanlarıyla ilişkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarının, öğretmenlerin verdiği eğitim-öğretim hizmetinin niteliğinde ve niceliğinde meydana gelebilecek bozulmaların önlenmesi ya da onlarla baş edilmesinde yararlı birer ipucu olmasının yanısıra, ülkemizin sınırlı olanakları ile yetişen insan gücünün hizmet alanından uzaklaşmasının engellenmesinde yararlı olacağı düşünülmüştür.

#### **Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler:**

Araştırmada yanıtlanması beklenen temel soru şu şekilde belirtilebilir:

"Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişlik, orjinal adıyla "burnout" sendromunun olup olmadığı ve "burnout" a etki edebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, hizmet süresi, görev yapılan kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi, aylık aile geliri, çocuk sahibi olup olmama, çalışılan okulun genel lise ya da mesleki-teknik lise olması vb. faktörlerle "burnout" düzeyleri emosyonel tükenme (emotional exhaustion, (EE)), (depersonalization (DP)), yabancılaşma ya da duyarsızlaşma bireysel

başarı (personal accomplishment (PA)) boyutlarındaki puanlar arasındaki ilişkiler nelerdir?"

Bu soruya yönelik alt sorular ise şu şekilde belirlenmiştir:

1-Tükenmişliğin bir ölçüm aracı olan Maslach Burnout Envanteri (MBI) Ed Formu, toplumumuz lise ve dengi okul öğretmenleri için ne denli geçerliliği ve güvenilirliği olan bir envanterdir? ✓

2-Öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumların farklı özelliklerine göre;

a)Kurumların (liselerin) metropol alan içinde olması ya da metropol alan dışında olması,

b)Kurumların genel lise olması ya da mesleki-teknik lise olması,

c)Kurumların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin alt, orta ve üst düzeyde olması, MBI (Maslach Burnout Inventory)'ın her üç alt skalasından aldıkları puanlarla belirlenen burnout düzeylerinin farklılaşması beklenebilir mi?

3-Öğretmenlerin temel özellikleri dikkate alındığında;

a)Kadın ya da erkek olmaları,

b)Farklı yaş gruplarında bulunmaları,

c)Bekar ya da evli olmaları,

d)Çocuklu olup olmamaları

e)Farklı sayıda çocuğa sahip olmaları gibi, MBI'nın her üç alt skalasından aldıkları puanlarla belirlenen burnout düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

4-Öğretmenlerin, çalışma durumlarının farklı özelliklere sahip olmasına göre;

a)Öğretim alanlarının farklılığı,

b)Öğretmenlik mesleğini yapma süreleri,

c)Halen çalıştıkları yerde görev yapma süreleri,

d)Girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, MBI'ın her üç alt skalasından aldıkları puanlarla belirlenen "burnout" düzeyleri farklılaşabilir mi?

5-Öğretmenlerin, ekonomik koşullarını algılamalarına göre;

a)Kendilerini alt, orta ya da üst sosyo-ekonomik düzeyde görmeleri,

b)Ortalama aylık gelirlerinin miktarı,

MBI'ın her üç alt skalasından aldıkları puanlarla belirlenen "burnout" düzeylerinin farklılaşması beklenebilir mi?

6-Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görüşlerine bağlı olarak;

a)Öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki farklı nedenler,

b)Öğretmenlik mesleğine isteyerek girme ya da istemeden girme durumu,

c)Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini kendileri için ne derece uygun bulduğu,

d)Mesleğin gereğini yerine getirmedeki verimleri hakkındaki düşünceleri,

e)Mesleki geleceklerine ilişkin duyguları,

f)Şu andaki çalışma ortamından memnun olma ya da olmama durumu,

g)Öğretmenlerin toplumda hakettikleri yeri bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri,

ğ)Mevcut eğitim sisteminden memnun olma ya da olmama durumu,

h)Eğitim sisteminden memnun olmayan öğretmenlerin memnunsuzluk nedenleri,

ı)Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulduklarını hissettikleri herhangi bir çalışmanın olup olmaması durumu,

i)Geleceğe ilişkin görüşlerin farklılığı gibi,

MBI'ın her üç alt skalasından aldıkları puanlara göre, burnout düzeylerinin farklılaşması düşünülebilir mi?

7-Öğretmenlerin sosyal destek sağladıkları alanlara göre;

a) Mesleki çalışmalarında ailelerinden destek görme ya da görmeme durumu,

b) Mesleki çalışmalarında meslektaşlarından destek görme ya da görmeme durumu,

c) Mesleki çalışmalarında, üstlerinin onları takdir edip etmemeleri durumu,

MBI (Maslach Burnout Inventory)'ın üç alt skalasından elde edilen puanlarla belirlenen burnout düzeyleri farklılık göstermekte midir?

#### Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırmanın örneklemini için seçilen öğretmenlerin, envanteri ve bilgi formunu yanıtlarken objektif oldukları ve gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir. Envanterin tek bir maddesinin dahi yanıtlanmamış olması durumunda, bu envanterler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Örneklem, evreni temsil etmektedir. Seçilen araştırma yöntemi ve kullanılan ölçek bu araştırmanın amacına ve problemin çözümüne uygundur.

Araştırmada lise ve dengi düzey okullarda çalışan öğretmenlerin "burnout" (tükenmişlik) düzeyleri ve bunu etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, hizmet süreleri, sosyo-ekonomik düzey, aylık aile geliri, mesleğe isteyerek girip girmeme durumları, çalışılan kurumun genel lise ya da mesleki-teknik lise olup olmaması vb. değişkenler üzerinde durulmuştur.

Araştırma İzmir metropol alanı içinde ve metropol alan dışındaki liselerde gerçekleştirilmiştir.

Stajyer öğretmenler ve yöneticilik görevi olan öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Çalışmada bir sınırlama da, öğretmenlerin toplumsal olarak istenen yanıtı verme davranışlarının oluşturduğu sınırlamadır. Maslach ve Jackson, Toplumsal

Olarak İstenebilirlik Skalası ve MBI'ı birlikte uygulamışlar ve bu durumun MBI'ı MBI'ı önemli düzeyde etkilemediği sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada, örnekleme giren öğretmenler için, bu konuda kesin bir şey söylenememesi nedeniyle böyle bir sınırlılık söz konusu olabilir. (Firth, 1986)

#### Kavramlar ve Tanımlar:

**SOSYAL DESTEK:** Sosyal desteğin oldukça benimsenmiş tanımlarından birisi, House tarafından ileri sürülen tanımdır. House'a (1981) göre sosyal destek, aşağıdakilerden birisini ya da daha fazlasını kapsayan kişilerarası iletişimidir;

1-Duygusal ilgi (hoşlanma, sevgi, sempati)

2-Gereçle ilgili yardım (eşyalar ya da servisler),

3-Bilgi (çevreye ilişkin) ya da,

4-Değer biçme (kişinin kendisini değerlendirmesi ile ilgili bilgi).

Bu tipoloji, sosyal desteğin dört ayrı ve belirgin tipini içerir. Yani duygusal, gereçsel, bilgisel ve değer biçme (Sarros ve Sarros, 1992)

**STRES:** Literatürde sıkça, "stres" ve "burnout" karıştırılır ya da birbirine eşit tutulur. Bu iki kavram benzer olmalarına rağmen eşit değildirler. Stresin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilir. (Selye, 1976)

Gerçekte, bir hareketin motive edilmesi için belirli miktarda stres gereklidir. Burnout ise sıkça sadece stresin değil, fakat aktarılmamış stresin (stres altına girmek ve bunu dışarıya vuramamak, destek sisteminin ve yeterli ödüllerin olmaması) sonucudur. (Farber, 1984)

Tanım olarak stres, psikolojik, sosyal, kültürel ya da fizik ajanların organizmada oluşturduğu değişiklik durumudur. Bir görüşe göre stres, organizmanın çevreye uyumu için ödemek zorunda olduğu bedeldir. (Sorias, 1988)



Bir başka görüşe göre ise stres, bir bireyin baş etme kaynaklarını tüketen herhangi bir taleptir ve sürekli devam eden stresin sonucunda anksiyete ve depresyon artar, burnout ortaya çıkar. (Milne ve Burdet, Beckett, 1986)

Hans Selye, "stres, hayatın tuzu biberidir" tabirini kullanarak, stresten tam olarak kurtulmanın ancak ölümle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Selye tarafından;

*"Vücudun çevre etkilerine karşı bir tepkisi"*

olarak adlandırılan stres, insanlar ve organizasyonlar için kaçınılmaz gerçeklerdir. (Selye, 1974, sy:83)

**İŞ DOYUMU VE DOYUMSUZLUĞU:** İş doyumu, çalışanın işinde mutlu olması ve bundan haz alma derecesi olarak tanımlanabilir. İş doyumsuzluğunda bu haz alma duygusunun olmayışıdır. (Eienstat ve Felner, 1984).

Slavit ve arkadaşları (1978), bir çalışmalarında, iş doyumunun altı bileşeninden söz etmişlerdir. Bunlar; ücret, otonomi, görevin gerekleri, etkileşim, örgütsel gereklilikler, iş statüsü ya da prestijdir. (Slavit, Stamps, Piedmant, Haase, 1978)

İş doyumu ve doyumsuzluğu kavramları "burnout" kavramı ile ilişkili görülen kavramlardır. Ancak bugüne kadar elde edilen mevcut bilgiler ışığında, iş doyumunun ya da doyumsuzluğunun, "burnout" için geçerli bir indikatör olduğu ancak aynı şey olmadığı belirtilebilir. Tükenmişlik, hem içsel, negatif psikolojik deneyimleri hem de işten bıkkınlığı, motivasyon ve enerji azlığını ima eden bir terim olarak doyumsuzluktan ayrılmaktadır. Burnout, iş stresinden kaynaklanan, psikolojik zorlanmayla karakterize bir süreçtir. Bu zorlanma hem hizmet verilen kişilere karşı davranış değişikliklerini hem de işe bağlılığı ve işin kalitesindeki değişiklikleri içeren semptomları ile detaylı şekilde tartışılmıştır. (Dolan, 1987; Firth, Britton, 1989).



"A" TİPİ VE "B" TİPİ KİŞİLİK: Friedman v Rosenman (1974) tarafından, A tipi kişilik, inkârın başlıca savunma mekanizması olarak kullanıldığı, husumetlerin kolaylıkla rasyonalize edildiği bir kişilik örüntüsü şeklinde tanımlanmıştır. (Öner, 1977)

A tipi davranış örüntüsü olan bireyler; (a) gerekli olmayan durumlarda bile rekabet ortamı yaratırlar, (b) birçok şeyi aynı anda bitirmeye çalışırlar, (c) sabırsızdırlar, (d) iyi dinleyici değildirler, (e) ekip çalışmasından yana değildirler, (f) sadece kendi düşüncelerinin doğru olduğuna inanırlar, (g) acelecidirler, (h) olgunlaşmamış kararlar alırlar, (i) otoriter ve kırıncıdırlar, (i) beklenmedik bir şekilde öfkelenirler.

B tipi davranış örüntüsü olan bireyler ise; (a) kararlarını kendilerine saklarlar, (b) aşırı mükemmeliyetçidirler, (c) özellikle rekabet ortamı yaratmazlar, (d) çatışmalardan kaçınırlar, (e) dışarıdan destek almaya gereksinme duyarlar, (f) gerçekte lider olabildikleri halde, liderliklerini göstermezler.

Bireyin etkinlik alanının genişlemesi, A ve B davranışlarının dengeli bir biçimde kullanılması ile gerçekleşir. (Aysan, 1988)

## BÖLÜM I

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

#### A) BURNOUT (TÜKENMİŞLİK) KAVRAMI:

##### 1-Burnout'un (Tükenmişliğin) Tanımlanması:

1970'lerin sonlarıyla 1980'lerin başlarına kadar, tükenmişlik, (burnout) konusunda, sistemli ampirik çalışmalar yapılmamış ve yayınlanmamıştır. Bu yıllar sonrasında "tükenmişlik" daha açık bir şekilde kavramlaştırılmış ve tanımlanmıştır. Aynı zamanda bu dönemde standartlaştırılmış ve psikometrik açıdan uygun bir araç olan Maslach Tükenmişlik Envanteri, tükenmişliği (burnout'u) ölçmek üzere geliştirilmiştir.

Özellikle on yıllık bir süre boyunca, özel meslek gruplarını etkilediği için, mesleki tükenmişlik (burnout) hakkında çok sayıda kitap ve makale yazılmıştır. (Pines, Aranson, Kafrey, 1981; Maslach, 1976)

1974 ve 1982 yılları arasında "burnout"u tanımlamak için yaklaşık 48 girişimde bulunulmuştur. Bu girişimlerden herbiri burnout (tükenmişlik)'un özel bir yanı üzerine odaklandığından 1982 yılına kadar bütün girişimlerin birleştiği ortak bir tanımlama yapılmamıştır. (Perlman, Hartman, 1982)

Tükenmişlik (burnout) kavramını ilk tanımlayanlardan biri olan Freudenberger (1974), burnout'u;

*"enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlamıştır. (Weiskopf, 1980, sy:18)*

Burnout, Freudenberger ve Richelson tarafından meslek stresinin bir çeşidi olarak düşünülmüştür. Bunun diğer stres nedenleri gibi, aynı etkilerin bazılarında sahip olmasına rağmen, tükenmişliğe (burnout'a) özgü olan şey, stresin hizmet veren kişi ile hizmet alan kişi arasındaki sosyal etkileşimden doğmasıdır. (Mazur, 1989)

Bir başka tanımlama, Edelwich ve Brodsky (1980) tarafından şu şekilde yapılmıştır:

*"İdealizm, enerji, amaç ve düşüncenin, iş koşullarının bir sonucu olarak, ilerlemesinin, gelişmesinin kaybıdır."* (Farber, 1984, sy:325)

Bu tanıma göre, "burnout" bir duygulanım fonksiyonudur. Bir çalışmanın ne kadar yoğun olduğunun farkedilmesindeki duygulanımdır, başarı durumunda prim, tanınma ya da takdir yoktur.

Zamanının çoğunu insana hizmet alanındaki görevlilerin burnout'unu araştırma ve değerlendirmeye ayıran bir psikolog olan Cary Cherniss (1980), "burnout"u, aşırı bağlılığın bir rahatsızlığı olarak görmüş ve burnout'u;

*"aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepkiyle, işten geri çekilme"* olarak tanımlamıştır. (Bailey, 1985, sy:28)

Cherniss'e göre "burnout", iş stresine yanıt olarak, işe ilişkin tutum ve davranışlarda negatif değişiklikler göstermeyi, hizmet verilen kişiye karşı ilginin kaybını, bitkinlik duygusunu, hayal kırıklığını, kötümserlik ve karamsarlığı, kaderciliği, kişinin işine motivasyonunun ve bağlılığının azalmasını, ilgisizliği, negativistliği, irritabiliteyi, diğer iş arkadaşlarına ve hizmet verdiği kişilere kızgınlığı, sistemi ve hizmet verilen kişileri suçlayarak başarısızlığını rasyonalize etme eğilimini, değişikliğe direnci, insanlara karşı katıllığın artışı, yaratıcılığın yitimini içeren bir olgudur. Burnout, geçici bir yorgunluk ve zorlanma ile işi bırakmaya neden olan tutumsal değişikliklerden farklıdır. (Firth, Mc Intee, Mec Keown, Britton, 1986)

Pines ve Maslach (1978)'in tanımlamalarına göre de, "burnout", negatif benlik kavramının ve negatif iş (görev) tutumlarının gelişimini ve hizmet verilenlere duygu ve ilginin kaybını içeren bir fiziksel ve emosyonel tükenme sendromudur. (Pines, Maslach, 1978; Mc Connel, 1982)

Burnout'a bu bakış açısı, burnout'u aşırı strese bir tepki problemi olarak görmedir. Burnout'un bir stimulus mu (uyaran), bir tepki mi ya da transactional (karşılıklı etkileşim süreci) süreç mi olduğuyla ilgili görünür bir konfüzyonun olmasına rağmen, burnout'un uzun zamandır beyan edilen bir stres durumu oluşuyla karakterize olduğu şeklinde bazı yargılar vardır. (Bailey, 1985)

Stres yaşayan, hizmet verici kişilerin, klinik görünümü ve iş merkezlerinde burnout'a yönelim deneyimine, bir transactional süreç bakış açısıyla bakılmıştır:

*"Burnout, çalışanların iş koşullarının bir sonucu olarak, hizmet verenler tarafından deneyimlenen idealizm, enerji ve amacın ilerleyici bir kaybı" şeklinde tanımlanmıştır. (Bailey, 1985; sy:29)*

Dolan (1987)'a göre "burnout", bireyin ters giden bir şeyin olduğunu farketmesi ancak buna inanmayı reddetmesi durumunda gelişen bir durumdur. Burnout;

*"kişisel kaynakların sona dayandığı, normal günlük olaylar karşısında, sürekli bir ümitsizlik ve negativizmin yer aldığı, enerjinin bir tükeniştir." (Çam, 1991; sy:14)*

Maher, "burnout"u tükenmeyi, psikosomatik hastalığı, uykusuzluğu, iş ve hizmet verilen kişilere karşı negatif tutumu, işe gelmemeyi, alkol ya da diğer ilaçların kullanımını, suçluluk ve kötümserliği, ilgisizliği ve depresyonu içeren, kompleks bir sendrom şeklinde tanımlayarak, işe bağlılığın, burnout için önemli bir değişken olduğunu, enerjinin bol kullanımının kişiyi enerji kaybına götürdüğünü vurgulamıştır. (Firth, Mc Intee, Mec Keown, Britton, 1986)

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik (burnout) kavramı tanımı, Maslach ve arkadaşları (Pines, Maslach, 1980; Maslach, Jackson, 1981a; Maslach, 1982) tarafından kullanılan üç bileşenli tükenmişlik kavramıdır.

Tükenmişliğin bir bileşeni, emeğin yitimi ve emosyonel kaynakların tükenmesiyle karakterize olan emosyonel tükenmedir. Bu olgu, çalışan kişilerin, geçmişte olduğu gibi kendilerini işlerine verememeleri ya da yardım isteyen kişilerin sorumluluklarını üstlenememeleri, engellenme ve gerginlik hissetmeleri anlamına gelmektedir. Sık rastlanan bir semptom, ertesi gün yeniden işe gitme korkusudur.

Diğer bir bileşen, yardım isteyen kişilere birer insandan çok, birer nesne imişler gibi davranma ile belirlenen, bir "depersonalizasyon" ya da "dehumanizasyon" durumudur. Çalışan kişiler kendilerini duygusal olarak uzak, küntleşmiş hissetmekte ve birlikte çalıştıkları kişilere, kendilerinden yardım ya da hizmet isteyen kişilere ve çalıştığı kuruma karşı inançsız bir tavır takılmaktadırlar. Görülen belirtiler, uzak ve soyut bir dilin kullanımı (Örneğin; 212 numaralı odadaki böbrek), profesyonel yaşamın kesin bölümlere ayrılması, durumun entellektüalizasyonu, araları uzatmak yoluyla işten uzak durma, iş arkadaşlarıyla giderek uzayan konuşmalar ve aşırı miktarda meslek argosu (jargon) kullanımınıdır. Klasik bir örnek; yardım isteyen kişinin gereksinimlerine uygun bir çözüm ve yaklaşım getirmek yerine, tam anlamıyla kitaba uygun davranır bürokratin tavrıdır.

Tükenmişliğin son bileşeni, kişinin kendisini olumsuz biçimde değerlendirme eğilimi ile karakterize, kişisel güven ve yeterlikteki azalmadır. Kişiler, iş yeterliliklerinde ve işlerinde ya da başkalarıyla ilişkilerindeki başarılarında bir azalma duygusu içindedirler. Sıklıkla ileriye doğru gelişme yetersizliği, hatta elindekileri de kaybetme algısı vardır. (Cordes, Dougherty, 1993)

Kısaca Maslach (1978) burnout kavramını, insanlara doğrudan hizmet veren meslek elemanlarına yönelterek, "burnout" u kişilerarası ilişkilerden doğan duygusal tükeniş, bir başka deyişle, yaygın olarak diğer canlılarla özellikle de sorunları oldukları anlarda ilgilenmenin, kronik duygusal bağına bir yanıt olarak tanımlamıştır. (Weiskopf, 1980; Mazur, Lynch, 1989)

Onun bulguları, devamlı yaşanan duygusal stresin üstesinden gelmeyi başaramayan kişinin yardımcı olmaya çalıştığı kişiler için tüm kaygı ve heyecan verici duyguları kaybettiği yönündedir. Yardım eden kişi, yavaş yavaş duygusal olarak yakınlığını azaltır ve yardım etmeye çalıştığı kişilerin sosyal, fiziksel ve duygusal gereksinimleri hakkında daha az kaygı duymaya başlayarak, kendisiyle, yardım ettiği kişiler arasındaki mesafeyi arttırır. (Weiskopf, 1980)

Çalışan kişi, yavaş yavaş sözel ve sözel olmayan, mesafe koyucu teknikler içerisinde kendisine çözümler bulur. Bu davranış, yardım edilen kişi üzerinde zaman harcamayarak, görüşmelerde onunla göz göze gelmeyerek ve yardım edilecek kişinin gereksinimlerine bireysel olarak yanıt vermeyerek tanımlanır (Maslach ve Pines, 1977)

Yardım edilen kişiye hemen hemen hissiz sayılabilen bir yanıtlama vardır.

Tükenmişlik sürecinin diğer bir kavramlaştırılması, Golembiewski (1981) ve Munzenrider (1984) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacılar, belirgin düzeyde bir depersonalizasyonun, kişisel yeterlilik azalması için gerekli olduğunu ve emosyonel tükenmenin ileri düzeylere varması için, kişisel yeterlikte anlamlı bir azalmanın gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir. (Cordes, Dougherty, 1993)

1982 yılında yapılan tanımlamada "burnout"un temelde üç şeyin fonksiyonu olduğu belirtilmektedir: kronik duygusal stresin;

a)duygusal veya fiziksel tükenmişlikle birlikteliğinde,

b)kişinin işte üreticiliğini azaltmasında,

c)kişisel ilişkilerin aşırı ölçüde kesilmesinde.

Şu unutulmamalıdır ki, bu üç şeyin hiç biri uzun süreli sıkıntıyı içermemektedir. Uzun süreli sıkıntı sıklıkla tükenmişlik (burnout) olarak kabul edilse de, aslında böyle değildir. Bu üç ilgili yöne daha ayrıntılı bakılacak olunursa;

Duygusal veya fiziksel tükenmişlik (yılığınlık, yorgunluk) çeşitli bireysel veya organize faktörlerin ortaya çıkardığı ruhsal bir durumdur. Bireysel faktörler, örneğın evlilikle ilgili durumlar, yasal veya maddi problemler çalışanın yaşamında çok önemli bir düzeye gelip, kişiyi bazı şeylerden vazgeçmeye yöneltebilir. Bu problemler görülmeye başladıktan sonra, çalışan kendisini daha çok yardıma muhtaç hisseder ve gerçeklik duygusunu (ki bu davranışlarda değışiklikle sonuçlanır) kaybeder. Duygusal yorgunluk kendini, çalışanların diğeri kişilerle meşgul oldukları işlerde, en iyi şekilde performans göstermelerini engellemeyle gösterir. Bu sonuçlandığında bu kişiler kendilerini değışik durumları ele almada, yetersiz hissederler ve sonuçta da davranışlarını değıştirirler.

Diğeri taraftan fiziksel yorgunluk kendisini gösterir. Fazla enerji gerektiğinde ama olmadığında, performans etkilenecektir. Ünvan kazanmak için birbiri ardınca döğüşler yapan profesyonel bir boksörü düşünün... Bu fiziksel eziyet, döğüşcü kazansın veya kazanmasın birçok kayba sebep olur ve son amacı da etkiler.

Azalmış iş üretkenliğı hem sebep hem de sonuç olabilir. İşçiler genellikle üretmeyi severler, çalıştıkları zaman pozitif sonuçlar başarabildiklerini görürler, meselâ ücret artışı, tanınma ve gelişme gibi... Ve çalışırken geçen zaman daha kısa gibi gelir. Ancak zorlamalar ve istekler ortaya çıktığında, üretkenlik azaldığında problemler olur. Bu zorlamalar ve istekler çalışanların sağlığını, onları daha az üretken, daha az mutlu ve son olarakta onları daha az motive ederek bozabilir.

Önemli olan son şey ise, kişisel ilişkileri aşırı şekilde kesmektir. Teknolojik gelişme yıllarından sonra, robotlaştıran, makineleştiren işler, çalışanlar üzerinde gereksiz bir baskıya yol açmıştır. Bu makineleşme, bir çok kurallarla ve düzenlemelerle, kişilerarası ilişkiler yokluğuyula çalışanlarda erken tükenmişliğe yol açar. (DeCenzo, Robbins, 1988)



Perlman ve Hartman (1982), adlı araştırmacılar da, burnout için bir "çoklu kavramlaştırma" listesi hazırlamışlardır. Buna göre tükenmişlik konusundaki tanımlamalar aşağıdakileri içermektedir:

*"a)Başarısız olmak, tükenmek,*

*b)Yaratıcılığın yitimi,*

*c)İş yeterliliğinin kaybı,*

*d)İş arkadaşları ve işten duygusal olarak uzaklaşma,*

*e)Kronik strese yaşamında çok önemli bir yer verme,*

*f)Çevresindekilere ve kendisine karşı tavırlardaki uygunsuzluk, sıklıkla rahatsız edici fiziksel ve emosyonel semptomlarla birlikte olan bir sendromun ortaya çıkmasıdır."* (Cordes, Dougherty, 1993; sy:623)

Görüldüğü gibi burnout konusunda yapılan tanımlamalar oldukça değişik yönlere odaklanabilmektedir. Bu konudaki literatüre katkıda bulunanlar da tam bir operasyonel "burnout" tanımının eksikliğinin farkındadırlar. Bununla birlikte, sözü edilen burnout tanımlarını, aşağıdaki temel yaklaşımlara oturtmak mümkün gibi görünmektedir:

1-Burnout; ilerleyici bir stres sürecidir:

Bazı araştırmacılar tarafından burnout'a yol açanın bir stres süreci olduğu ileri sürülmüş ve desteklenmiştir. (Bailey, 1985; Cherniss, 1980; Edelwich ve Brodsky, 1980)

Bu görüşe göre "burnout" işine bağlı bir meslek adamının işinde yaşadığı stresli yaşantıların bir sonucu olarak işten uzaklaşması sürecidir. Vak'a kayıtlarına şöyle bir göz atıldığında, burnout'un en açık şekliyle "ilgiyi kesme" yönünün vurgulandığı görülmektedir. Bu kayıtlar aynı zamanda burnout'un bir döngü, bir süreç olduğu ya da ilerleyen bazı psikolojik düzeyleri kapsadığını ve zamanla sinsice oluştuğunu da hissettirmektedir.



Temel psikolojik düzeyler, dikkatli bir şekilde belgelerle ispatlanmıştır. (Edelwich, Brodsky, 1980) İlerleyici bir stres süreci olarak burnout, şu dört esas düzeyle devam etmektedir:

- a)idealistik coşku,
- b)Durgunluk,
- c)Engellenme,
- d)İlgisizlik, apati. (Bailey, 1985)

### 2-Burnout; bir sendromdur:

Herbert Freudenberger, genelde burnout'u oluşturanları keşfetmeye, tartışmaya çalışmış ve çalışan kişilerdeki tükenmişliğin, diğerlerine hizmet vermenin gerekleriyle nasıl ilişkilenerək ortaya çıktığına dikkatleri yöneltmiştir. Semptomatik ifadeler şunlardır; (Burnout'un görülmeye başladığındaki belirtiler nelerdir?)

-Bir yorgunluk ve tükenme hissi vardır.

-Soğuk algınlığının sarsıntısını atamama, fiziksel olarak kötülediğini hissetme, sık baş ağrısı ve gastro intestinal rahatsızlıklardan sıkıntı çekme, kilo kaybı, uykusuzluk, depresyon ve solunum güçlüğü vardır. Kısaca, kişinin bir veya daha fazla psikosomatik sıkıntı çektiği görülür. (Bailey, 1985)

### 3-Burnout; önerilen bir sentezdir:

Burnout'u bir sendrom olarak görme yaklaşımı üzerinde henüz tam olarak anlaşmaya varılamamasına karşın, öncelikli bazı niteliklerden dolayı, kliniksel bir bakış açısıyla yaklaşmanın yararlı olacağı düşünülmüştür.

Pratikte, kişilere hizmet veren mesleklerdeki arkadaşlarımızda ve kendimizde beliren bir stres durumunu farkederek ve dikkat ederek, bunu daha ileri durumlara yol açabilecek bir şey olarak görüp, burnout'un niteliğini anlayabilir ve belirtebiliriz.

İlerleyici bir şekilde artan stresi ve burnout'a eşlik eden nitelikleri belirlemede, bize yararı olacak diğer kural ve prensipleri değerlendirme yapabilmek için kaybedebiliriz. Bunu yapabilmenin bir yolu grup ya da bireysel olarak hizmet verenlerin önceki psikolojik ve fiziksel işlev görme düzeyleri ile burnout sonrası niteliklerini karşılaştırmaktır. Bunun içinde aşağıdaki soruların yanıtlanmasına gerek vardır:

-Önceki psikolojik sağlık düzeyi ile karşılaştırıldığında, psikolojik işlev görmede bir kayıp var mıdır?

-Önceki fiziksel sağlık düzeyi ile karşılaştırıldığında fiziksel işlev görmede bir kayıp var mıdır?

-Belirli bir zaman süreci içinde psikolojik ya da fiziksel sağlıkta bir kayıp varsa, bu ne şekilde olmuştur? (Yani inatçı üşütmeler, baş ağrıları, ağlama, irritabilite gibi...)

-Belirtilen bir stres durumu olarak burnout'a eşlik eden özelliklerin bir belirtisi varsa, kişi şu andaki işlev görme düzeyiyle ilişkili olan, ortamdaki kaçınmak ya da onu düzeltmek veya onun üstesinden gelmek için, hangi baş etme gayretlerini göstermiştir? (Bailey, 1985)

## 2-Burnout (tükenmişlik) Sürecinin Gelişmesi:

İnsana hizmet endüstrisinin boyutunda ve alanlarında belirgin bir büyüme olduğu açıktır. Bir çok insan gönüllü olarak ya da meslekleri dışında ikinci bir uğraş olarak ya da mesleklerinin özelliği nedeniyle başkalarına yardımcı olma işi içindedirler. Böyle bir yardım, yardım edilen kişinin yaşamının yalnızca bir yönüyle ilgili olduğundan sıklıkla seçicidir. Verilen hizmetlerin alanının genişlemesi ve hizmet verilen kişilerin sayılarının artması, zamanla bu hizmetlerin genel ve insancılıktan uzak olduğu eleştirisini getirmiştir. Hizmet verilen kişiler, insafsız ve ilgisiz görevlilerce birer obje olarak görüldüklerinden ve güçsüzlük hissettiklerinden yakınmışlardır.

Çalışanlardan genellikle sürekli olarak, geniş insan gruplarıyla yoğun ve samimi bir şekilde çalışmaları, bu insanların psikolojik, sosyal ve fiziksel problemleriyle ilgilenmeleri beklenir.

Ancak insanlara yardım etmeyi içeren mesleklerin önemli bir özelliği, sıkıntı veren bir durumun giderilmesini gerektiren bir çalışmayı içermesidir. Mesleki etkileşimin bu tipi, yıkıcı ve halsiz bırakıcı olabilen kişisel stres ve duyguların güçlü bir şekilde ortaya çıkışını sağlar. Böyle durumlarda, kişiler iyi ve yeterli olabilmek için, bu durumlara özgü bazı tekniklerle, bu güçlü duygulara karşı mücadele edebilirler. Örneğin, çalışanlar danışanlarına ya da hizmet verdikleri kişilere, daha bir uzak ve objektif tarzda davranarak, psikolojik olarak fazla rahatsızlık duymadan gerekli olan görüşme, test ve teknik işlemleri yapmalarını kolaylaştırırlar.

Bireylerin işlerine özgü emosyonel streslerle başetme hazırlığının eksikliği nedeniyle, pek çok profesyonel çalışmacı, göreve başladığı zamanki kesin kararlılığı ve ilgiyi bir süre sonra gösteremeyebilmektedir, daha sonra da "burnout" (tükenmişlik) süreci başlar.

Burnout, çalışan kişilerin hizmet verdikleri insanlara ilgisinin kaybolmasını içerir. Fiziksel tükenmeye ve bazen bazı hastalıklara ek olarak, burnout; çalışanın hizmet verdiği kişilere uzun bir süre en uzak pozitif duygu, sempati ya da ilgi duymadığı bir emosyonel tükenme ile karakterizedir. Maslach (1981), emosyonel tükenmenin aşırı, kronik iş talebinin, kişinin emosyonel kaynaklarını tüketmesi sonucunda ortaya çıkan ilk bulgu olduğunu ileri sürmüştür.

Sıklıkla insanları çok alaycı ve insancıl olmayan tarzda algılama gelişir. Bu insancıl olmayan sürecin bir sonucu olarak, bu insanların o problemlere nasıl olsa lâyük oldukları görüşüde gelişmeye başlamıştır.

Belki de savunma, bir başa çıkma stratejisi olarak, bu kişiler başkalarıyla etkileşimlerini sınırlamakta ve kendilerini psikolojik açıdan soğuk ve uzak bir

konuma sokmaktadırlar. Bu depersonalizasyon durumu, birey ile zorlayıcı iş talepleri arasında duygusal bir tampon oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, kişiler mevcut tavırları ile topluma ve kurum ya da organizasyona olan katkıları hakkındaki başlangıçtaki umutlu beklentileri arasındaki uygunsuzluğun farkına varırlar. Ve kişiler, insanlarla ilişkilerindeki ve işlerini sürdürme yetileri konusunda bir yetersizlik duygusu yaşarlar. Verilen hizmet yada ilginin niteliğinde bir bozulma olduğu açıktır. Tükenmiş olan çalışan, görevinin yüklediği emosyonel streslerle, başarılı bir şekilde başa çıkamamaktadır. Baş etmedeki bu başarısızlık bir çok şekilde anlaşılabilir. Örneğin; burnout, çalışandaki ahlak bozukluğu, başarıdaki düşüş, işe gelmeme, işi bırakma gibi durumlarda etkili bir faktör olarak ortadadır. Burnout'a yönelik geneldeki tepki, ya görev değişikliği, yönetsel işlere yönelme ya da tümüyle işi bırakma şeklindedir.

Bununda ötesinde burnout, kişisel stresin çeşitli belirtileriyle bağlantılıdır. Burnout'u yaşayan kişi sıklıkla gerilimi azaltmanın ve güçlü emosyonel duygulanımları yatıştırmanın bir yolu olarak, alkol ve ilaç kullanımını arttırır.

Eğer kişi görevde iken, emosyonel stres giderilemezse, çoğunlukla eve taşınır. Burnout'u yaşayan kişi, evlilik ve aile çatışmalarının arttığından yakınıdır. Sıklıkla birey, hizmet verdiği kişilerle, emosyonel olarak yorucu bir gün geçirdikten sonra, tüm insanlardan biraz olsun uzaklaşmayı ister. Ancak yalnız kalma anlamındaki bu istek, genellikle aile ve arkadaşları bir kenara atma anlamına gelir. Evlilik çatışmaları vardır. Tüm sosyal temaslardan uzak kalmak istemektedir. Daha sonra ise kendisini kötü bir insan olarak görmeye başlayarak bir durgunluk dönemine girer. Artık başkalarına yardım etme potansiyelini yitirip kendisini koruma mücadelesine sıkışıp kalmıştır. (Newman, Newman, 1979)

Özetle birey, toplumdan uzaklaşmış kendi otizmine çekilmiştir. Burnout'taki bu gelişim sırası, görüşmeler, taramalar ve gözlemlerden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. (Cordes, Dougherty, 1993; Maslach, 1981)

### 3-Burnout (Tükenmişlik) Modelleri ve Bu Modellere Yönelik Belirtilen Burnout Aşamaları:

Literatüre bakıldığında, tükenmişlikle ilgili bir takım modellerin ortaya atıldığı görülmektedir. Aşağıda bu modellerin belli başlı bazılarında söz edilecektir.

#### a) SURAN VE SHERİDAN'IN TÜKENMİŞLİK MODELİ :

Ericson'un kişilik gelişimi kuramını temel alarak, burnout'u (tükenmişliği) dört aşamalı gelişimsel bir şemayla açıklamaktadır. (Suran ve Sheridan, 1985)

- 1.aşama; kimlik, rol karmaşası
- 2.aşama; yeterlilik, yetersizlik
- 3.aşama; verimlilik, durgunluk
- 4.aşama; yeniden oluşturma, hayal kırıklığıdır.

1.aşama: Mesleksi gelişimle ilgili konuların aktif olarak dikkate alınması, lise son sınıf ve üniversitelerin ilk yıllarında başlamaktadır. Bu dönem, bireysel ve mesleki psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir. Ego kimliği ve rol karmaşası arasındaki çatışma, bir meslek seçimi üzerinde ağırlık kazanır. "Ne tür bir meslek insanı olacağım?" sorusu ön plana çıkar. Bu sorunun yanıtı, hem meslek seçimi yönüne, hem de bu meslekler labirenti içinde bireye yol gösteren ilk hislere dayanır. Başkalarına yardım etmek, para ve mali başarılar, güç, etki ya da prestij, başkalarına hizmet vb. amaçlardan hangisi önemlidir? Mesleki gelişimin bu psikososyal aşamasını anlamlı bir biçimde çözümlenemeyi başaramama, gelecekteki meslek insanını, işinde bir rol karmaşası duygusuyla başbaşa bırakacaktır. Kişinin gelişimiyle eğitim gereksinimleri dengelenemediği zaman, bu durum o kişinin benliğini kişisel ve mesleki bir bütün olarak entegre etmesini önleyecektir. Böylece de, gelecekteki olası bir "tükenmişlik" için tohumlar atılmış olacaktır. Kimlik

duygusunu kazanarak bu çatışmayı çözme ise, "tüm benliğimle ben kimim?" sorusunu yanıtlamayı öğrenme sürecidir.

2.aşama: Kişinin içindeki kimlik süreci, işinde bir yeterlilik duygusu edinmesiyle son bulur. Buna çıraklık dönemi adı da verilebilir. Bu süreç içinde aday, insanların gözünde profesyonel bir kimlik geliştirir ve bununla ilgili duyulan anksiyetinin çoğu azalır. Şimdi soru, "yaptığım işte nasıl iyi olurum"a dönüşmüştür. Bu sorunun istenen çözümü, kendini eşit statüdeki diğer meslektaşlarla karşılaştırmaya ya da birkaç yıl öndeki bir pozisyona kendini yansıtmaya dayalıdır. Kişinin kendisini böyle kıyaslaması, ideal olarak "bir çoğunun yaptığı kadar ya da onlardan daha iyi olabilirim" hissine yol açar. Söz konusu karşılaştırmaların sonucu, eğer olumsuz ise birey kişisel bir yetersizlik ve mesleki bir aşağılık duygusuyla başbaşa kalabilir. İnsan gelişip olgunlaştıkça, yeterlik duygusu daha çok, kişisel bir standarda dayanmaya başlar ve yapmaktan hoşlandığını iyi yapma önem kazanır. Ama kariyer olasılıklarıyla ilgili katı beklentileri olan bir çırak meslek adamının tükenmişlik riski çok fazla olabilir. Yeterlik ise, kişinin yapmayı seçtiği işi iyi yapmada kendini değerli hissetmeyi öğrenme sürecidir.

3.aşama: Çıraklığı tamamlayan birey artık bir kariyere başlar. Burada ilk kararlar bir yer ve stil seçmeyi içerir. Parasal ve kişisel stabilite sağlanır. Evlenme, çocuk sahibi olma, bir yuva edinme konusunda kararlar verilir. Özel ilgi ve beceriler daha açık hale gelir. Becerilerin uzmanlaşması ve bunun etrafça bilinmesi dönemi başlar. Bu noktada çalışan, ilk kez ciddi olarak kariyerinin amacını kendisine sorar ve kariyerle kişisel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemeye başlar. Bu aşamada belki bazı bağlantılardan vazgeçme ve kişisel ve mesleki yaşamı dengeleme gereksinimi ortaya çıkabilir. Kişinin yaşamını becerileriyle dengelemiş olması hissi, bireyin enerjisini verimli çalışmaya harcamasını ve yaratıcı bir yaşam biçimi edinmesini sağlar. Öte yandan, böyle bir mesleki stil ve ilgi geliştirmeyi başaramama, bir amaçsızlık

duygusuyla sonuçlanır. Yetenekleri yaratıcı bir şekilde uygulayabilecek özel bir ortam eksikliği varsa, daha önceki başarılar da boş görünür. Kişi artık ne yapacağını bilemez. "Hepsi bu muymuş?" duygusuna kapılır ve bu gibi duygular yaygın olarak burnout'la bağlantılıdır. Verimlilik ise, "ben kimim?" sorusunun bir uzantısı olarak kişinin kendi yolunu yaratmayı ve onun üzerinde yürümeyi öğrenme sürecidir.

4.aşama: Üçüncü aşamadaki süreç devam ederken, kişi bugünkü bulunduğu noktaya kendisini getiren ilk seçimi sorgulamaya başlar. Bu dönemde meslekten memnuniyetsizlik olabilir. Kişinin becerilerini kullandığı yıllardan sonra, sıkıntı ve burnout, işin realitesi olabilir. Herşey tekrar tekrar yapıyormuş gibi gelebilir. Mesleki görevlerin yerine getirilmesinde çok az bir yenilik hissedilebilir. Stres, tansiyon ve rahatlayamama kişinin yaşamını tümüyle kapsayabilir. Klasik bir orta yaş krizi açıktır, incinebilirlik ve ölüm korkusu duyguları ortaya çıkabilir. Kişinin, iş ve çabalarının, mükemmel bir yaşamı sağlayamadığı düşünülebilir. Orta yaşta ortaya çıkan bu meslekle ilgili hayal kırıklığı duygusu, mesleğin amaçlarını yeniden tanımlayıp, başarı gereksinimlerini yeniden değerlendirmede, pozitif bir uyarıcı rolü de oynamış olabilir. Yeniden oluşturma ise, kişinin kişisel ve mesleki yaşamında olmak istediği kişi olması için yeni bir nedeni keşfetmesi sürecidir. Bunu yapamaması durumunda ise, ya meslekten kaçmayla ya da tümüyle bir hayal kırıklığı içerisinde "burnout"a uğramayla sonuçlanacaktır. (Suran, Sheridan, 1985)

Suran ve Sheridan (1985) adlı araştırmacılar, bu ortaya koydukları tükenmişlik modelinde, 50 yaş sonrasında ortaya çıkabilecek tükenmişlik durumlarını ele almadıklarını, yeni araştırmalarla bu modele bunun da eklenebileceğini belirtmişlerdir.

#### **b)SCOTT MEIER'İN TÜKENMİŞLİK MODELİ:**

Meier'in modeline göre tükenmişlik, tekrarlayan iş yaşantılarının bir sonucudur. Bu yaşantılar;



1)Bireyin işle ilgili olumlu pekiştireç beklentisinin çok düşük, buna karşın ceza beklentilerinin çok yüksek olduğu,

2)Varolan pekiştireçleri kontrol etme yollarıyla ilgili beklentilerinin de düşük olduğu ve,

3)Pekiştireçleri kontrol etmek için gereken davranışları yapmayla ilgili kişisel yeterlik beklentilerinde bir düşüklükle karakterize yaşantılardır.

Meier'in burnout modeli, kendi ifadesinde de belirttiği gibi, Bandura'nın "self-efficacy" (benlik etkisi) modeline dayanmaktadır. Bilindiği gibi, Bandura'nın modeline göre, beklenti düzeyleri düşük olan kişiler sık sık anksiyete ve korku gibi hoş olmayan hisler yaşarlar. İşten kaçarak ve sebat göstermeyerek verimsiz davranırlar. (Bandura, 1977)

Meier'in burnout modelinin dört elemanı bulunmaktadır. Bunlar: 1)pekiştirme beklentileri, 2)sonuç beklentileri, 3)yeterli olma beklentileri ve 4)bağlamsal işleme süreci.

#### 1)Pekiştirme Beklentileri (Reinforcement Expectancies):

Bunlar, belirli iş yaşantısı sonuçlarının, kişinin gizli veya açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağıyla ilgili tanımlardır. İş yaşantılarının sonuçları ise bireyin verdiği değer ve anlam açısından kişiden kişiye değişir. Örneğin; bir öğretmen, sınıfta sık sık soru soran öğrencilerle çalışmayı yeğler ve bu sonuç kendisi için değerlidir. Bir diğer öğretmen ise, sessizce dinleyen öğrenciler isteyebilir. Her ikisi de bu istedikleri sonuçlarla karşılaştıklarında, belki de eşit düzeyde memnuniyet duyarlar ama sonuçlar yer değiştirirse her ikisi de memnuniyetsizlik içine düşerler. Yani kişinin pekiştirme beklentileri bir şekilde gerçekleşmiyorsa bu, işten memnun olmamayı da beraberinde getiriyordur, bu da bilindiği gibi burnout'un bir işaretidir.



## 2-Sonuç Beklentileri (Outcome Expectancies):

Bunlarda belli sonuçlara yol açan davranışlarla ilgili betimlemeler olarak tanımlanır. Yani arzu edilen sonuçları ortaya çıkarmak için gereken davranışlarla ilgili betimlemeleri içerir. Örneğin; bir öğretmen, "öğrencileri konuyu öğrenemezler" beklentisini yaratan yaşantılar nedeniyle bezginlik yaşayabilir. Ve böylece, o sınıfta öğretme işinden gelebilecek olumlu pekiştirme için bütün ümitlerini suya düşürür. Yani bir şekilde oluşan bir bezginlik duygusu, ilerideki pekiştirmeleri önleyeceği için, daha sonrasında iyice yerleşebilmektedir. Ve bezginlik duymada, burnout'un diğer bir işaretidir.

## 3-Yeterli Olma Beklentileri (Self-efficacy Expectancies):

Bandura (1977)'ya göre, "self-efficacy", arzulanan sonuçları ortaya çıkaracak verimli davranışları yapmada, kişisel yeterlik beklentilerine işaret eder. Bandura, sonuç ve yeterli olma beklentilerini ayırtetmenin önemini vurgular. Çünkü bunların arasındaki fark "bilme" ile "yapma" arasındaki farktır. Örneğin; öğretmenler öğrencileri konuyu öğrenemiyorlar diye tükenmişliğe uğrayabilirler. Yani, sonuç beklentisi, "hiç bir davranış öğrenme sonucuna yol açmaz" şeklindedir ya da yeterince öğretmek için gereken kişisel yeterlikten yoksun olduklarını hissettikleri için "burnout" olabilirler.

## 4-Bağlamsal İşleme Süreci (Contextual Processing):

İnsan beklentileri nasıl öğrenir, nasıl saklar ve nasıl değiştirir sorularını açıklamaya yönelik olan modelin bu son kategorisi en yaygın olanıdır. Bağlamsal işleme kavramı, insanın bağlam içerisinde bilgi işleme süreçlerine işaret etmektedir. Bu süreci etkileyebileceği düşünülen bağlam örnekleri ise, sosyal gruplar, örgütsel yapılar, öğrenme stilleri ve kişisel inançlar olabilir.

Meier bu kavramı daha çok Bandura'nın "yeterli olma beklentileri kognitif olarak işlenir" ifadesine dayandırmaktadır. Modele göre insan iş

stresine tepki olarak neler düşünmekte, nasıl hissetmekte ve nasıl davranmaktadır? Burnout tepkisi verdiğinde bundaki öğrenme stili ve kişisel inanış gibi bilişsel etkenlerin rolü nedir? Model, bu soruları "bağlamsal işleme" kavramına vurgu yaparak ele almaktadır.

Modele göre belirtilen üç tür beklenti, bireyin iş olaylarını içsel ve dışsal bağlamlar içerisinde işlemesiyle öğrenilir ve korunurlar. Ancak bu beklentiler birbirlerini nasıl etkilemektedir konusunda çok az kavramsal ve görgül çalışma vardır.

Meier bunu şu şekilde açıklamaktadır: Bu üç tür beklenti karşılıklı etkilerle bir sistem oluştururlar. Örneğin; birey içindeki kişisel yeterliliği için düşük beklentiler geliştirir. Bu sonuçta bireyin işi hakkında düşündüklerini olumsuz olarak etkiler. Bunun gibi, işi nasıl başarılı bir şekilde yapacağı hakkındaki bilgisi de olumsuz etkilenir. Böylece de iş doyumunu olumsuz etkilenmiş olur. Bu da burnout'a giden yolun bir başka işaretidir. Meier'e göre eğer çalışanlar bu sistem yaklaşımının ima ettiği gibi bir "aşırı genelleme hatasına" düşüyorlarsa, bu genellemelerini kırarak müdahaleler yararlı olabilir. Spesifik beklenti türünün burnout hisleriyle ilişkisi bireye yalıtılmış şekilde gösterilebilir. Böylece, burnout (tükenmişlik) sürecindeki bir kişiye hoşlanma hissindeki kaybolmanın kişisel yeterlikle ilgisinin olmayabileceği gösterilebilir ve süreç bu yolla geri çevrilebilir.

Bu modele göre burnout, hem bireysel hem de çevresel etkilerin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Meier, literatürde burnout olgusunun daha çok affektif yönü üzerinde durulduğunu, bu modelle olgunun bilişsel ve davranışsal yönlerine bir vurgulamanın yapılmasının amaçlandığını belirtmektedir. (Meier, 1983)

Bu model, burnout'un bir döngü, bir stres süreci olduğunu, ilerleyen psikolojik aşamaları kapsadığını ve zamanla oluştuğunu vurgulamaktadır.

### c) EDELWICH'İN TÜKENMİŞLİK MODELİ:

Edelwich "tükenmişliğin" şu dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir:

- 1-İdealistik coşku
- 2-Durgunluk
- 3-Engellenme
- 4-Apati (duygusuzlaşma, ilgisizlik)

**1-İdealistik coşku:** Bu aşama, fazla enerji, yüksek umutlar ve beklentiler zamanıdır. İş yaşamıdır ve yaşam başkalarına hizmet vermedir. Bu aşamada, hizmet veren kişi, fazla enerji, yüksek prensipler ve seçtiği mesleğin amaçlarına ulaşmak için şiddetli motivasyon göstermeye eğilimlidir. Bu gibi psikolojik özelliklerle birlikte, hizmet veren kişide, hizmetin belirli alanında mesleki eğitim sürdürmek için sıklıkla, ısrarlı bir istek vardır. Yine çoğunlukla, hizmet verilen gruplar üzerinde, gözlenebilen bir etki oluşturmak ve yetenekli bir şekilde hizmet vermek için belirgin bir enerjiyle birlikte gayret vardır. Bu kişiler övülecekken, genellikle çalışanın talepleriyle ilgili gerçekçi olmayan ön yargılar, prensipler, hükümler ve amaçlarla ilgili sorunlarla karşılaşır. Bu durumda gayretle çalışan kişi, tükenmişliğin durgunluk düzeyine girmeye başlar. Bu sıklıkla, çalışmaya başladıktan sonraki yaklaşık bir yılın sonunda oluşur. (Bailey, 1985)

**2-Durgunluk:** İdealistik coşkudan, durgunluğa geçiş sırasında çalışan kişi işi yavaşlatmayı düşünür ve mevcut enerji düzeyi düşmeye başlar. Motivasyon azalır. Ön yargıların, prensiplerin, kıdemlilik ve diğer amaçların, idealistik şevk düzeyindeki dinçlikle peşine düşülmez. Bu periyotta çalışan kişi, muhtemelen görevle ilgili beklentilerinde hayal kırıklığı yaşamaya başlar. Burnout'u anlatanlar; durgunluğun, "yolun sonuna gelme", "son, ölüm" ve "tünelin sonunda herhangi bir ışık görememe" gibi olduğunu tipik olarak ifade

etmişlerdir. Bu durum devam ettiğinde çalışan, verdiği hizmeti daha fazla sevmez. İş dışındaki ilgiler (arkadaşlar, spor, boş zaman aktiviteleri, aile, kişinin evi gibi) çok önemli hale gelebilir.

**3-Engellenme:** Bu aşamada, çalışan tarafından engellenme ile birlikte gerçekliğin yeniden değerlendirilmesi yapılmaya başlanır. Zaman geçtikçe, çalışan kişi mesleğin yüksek yardım amaçlarını başarma çabalarının engellendiğini düşünür. Amaçlar sıklıkla engellenir, gerçekleştirilemez. Engellenme iki kaynaktan ortaya çıkar. Birincisi çalışanın yani hizmeti veren kişinin, hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini gideremeyerek engellenmesidir. İkincisi, çalışan kişinin sıklıkla hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini doyumak için, kendi gereksinimlerini gözden çıkarmasından dolayı engellenmiş olmasıdır. Böyle süreçlerin varolduğu ve devam ettiği yerlerde hizmet verenler bir olasılıkla tükenmişliğin dördüncü aşamasına girerler.

**4-Apati, ilgisizleşme:** Apati, hizmeti veren kişinin hizmet verdiği kişilerle olan ilişkilerinin her yönüne yansır. Sıklıkla apatinin tipik beklentileri, geç gelme ve hizmet verilenlerle görüşmeleri kısa kesmedir. Genellikle, hizmet veren kişide teslim olmuş, herşeyden vazgeçmiş bir hava vardır. Mekanik olma, rutinlerin korunması açıktır. Bu profesyonelce yardım sağlamak için enerjinin azlığıyla başedebilme gayretidir. İlgisizlik, süren engellemelerin yıkıcılığının üstesinden gelebilmek için hizmet veren kişinin son çabası, son çare gibi görünmektedir. (Bailey, 1985)

#### d) PERLMAN VE HARTMAN'IN TÜKENMİŞLİK MODELİ:

Perlman ve Hartman (1982)'in modeli, kognitif/algısal bir odağa sahiptir: Bireyin kişisel ve çevresel değişkenleri özünde yorumlanmaktadır.

Bu modele göre tükenmişlik, strese bir reaksiyon sonucudur. İnsanlar strese fizyolojik, affektif/kognitif ve davranışsal reaksiyonlar verirler. Tükenmişlik olgusunun da fizyolojik (fiziksel tükenme gibi) affektif/kognitif (emosyonel tükenme gibi) ve davranışsal (overdepersonalization ve azalan iş verimliliği gibi) belirtileri içerdiği bilinmektedir.

Model, bireysel özellikleri ve kurumsal/sosyal çevreleri stresin algılanması ve etkisinde rol alan önemli faktörler olarak formüle etmektedir. Modele göre bireyler strese bir reaksiyon sonucu olarak çeşitli durumlar yaşayabilirler ve bunun sonucunda da etkin ya da etkin olmayan başa çıkma yollarıyla süreci belli aşamalarından itibaren yeniden devam ettirebilirler. Modelin dört aşaması bulunmaktadır: 1) durumun strese götürme derecesi, 2) algılanan stres düzeyi, 3) strese tepki, 4) strese verilen tepkinin sonucu. (Şekil-1)

Birinci aşamada durumun strese götürme derecesi belirlenmektedir. Buna iki temel durum yol açmaktadır:

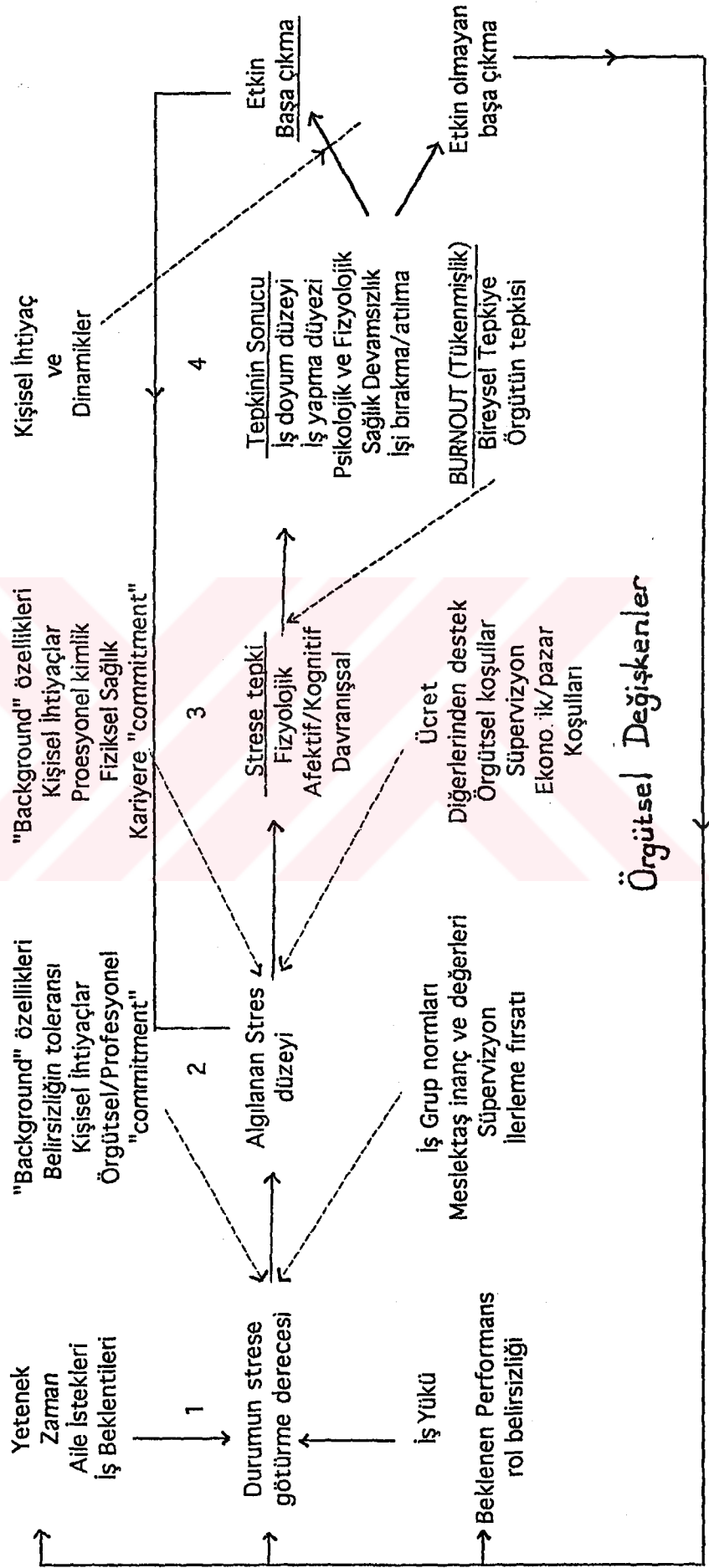
Bireyin beceri ve yetenekleri algılanan veya gerçek örgütsel istekleri karşılamaya yeterli olmayabilir. Yada bireyin işi, beklenti, ihtiyaç ve değerlerini karşılamayabilir. Bir başka deyişle bu aşamada stresin derecesini kişi ve örgüt değişkenleri arasındaki uyumsuzluğun derecesi tayin etmektedir.

İkinci aşama birey tarafından algılanan stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan bir çok durum, kişilerin kendilerini stres altında algılamalarıyla sonuçlanmaz. Birinci aşamadan ikincisine geçmek, rol ve örgüt değişkenlerine bağlı olduğu kadar, kişinin kişiliği ve "background" özelliklerine de bağlıdır.

Üçüncü aşama, strese verilen üç ana tepki kategorisini içermektedir. Fizyolojik, affektif/kognitif ve davranışsal belirtilerden hangisinin veya hangilerinin ortaya çıkacağını yine çeşitli kişisel ve örgütsel değişkenler belirlemektedir.

Dördüncü aşama ise strese verilen tepkinin sonucunu temsil etmektedir. İş doyumu ya da iş yapma düzeyinde bir değişim olabilecektir. Psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bir bozulma meydana gelebilir. Birey işi bırakabilir veya işten atılabilir. Bir başka olasılık olarak da çok yönlü kronik emosyonel bir stres durumu olarak "tükenmişliği" yaşayabilir.

Şekil-1  
Pelman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli  
Kişisel Değişkenler



→ Temel yol açıcılar

----- Alternatif yol açıcılar "Perceptual-feedback stress paradigm" (Perlman, Hartman, 1982, syf:282)

Perlman ve Hartman (1982), bu modelin tükenmişlik olgusunun incelenmesinde, iyi bir dayanak sağlayabileceğini öne sürmektedir. Ancak bazı araştırmacılara göre, "tükenmişlik" henüz tam olarak anlaşılıp, formüle edilmiş bir durum değildir. Mesela, tükenmişlik gelişimsel bir durum mudur ya da kötü kariyer seçimine bağlı bir durum mudur? İş beklentilerindeki uyumsuzluğun bir sonucu mudur? Yoksa bunların bir kaçının ya da hepsinin bir sonucu mudur? Tüm bu sorular henüz kesin olarak yanıtlanmamıştır.

#### e) MASLACH'IN TÜKENMİŞLİK MODELİ:

Maslach, "tükenmişlik" olgusunu üç bileşenli sendrom yaklaşımına göre kavramlaştırmış ve şu şekilde düzeylere ayırmıştır:

- 1) Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi
- 2) İş ve hizmet verilenlerden soğuma, uzaklaşma şeklinde psikolojik yorgunluk
- 3) Kendi kendinden şüphelenmeyi içeren ruhsal yorgunluk. (Beemsterboer, Baum, 1984; Çam, 1991; Cordes, Dougherty, 1993)

Maslach'a göre tükenmişlik, duygusal tükenme, depersonalizasyon ve kişisel yeterlilikte azalma ile karakterize, özel bir stres sendromu tipidir. (Cordes, Dougherty, 1993)

Burnout'un üç temel boyutu şunları ifade etmektedir:

- 1) Emosyonel tükenme, bitkinlik (Emotional Exhaustion (EE)): Bu boyut yıpranma, enerji kaybı, tükeniş, bitkinlik olarak tanımlanır. Kendisini, fiziksel, psikolojik ya da ikisinin bileşimi olarak açıkça ortaya koyan, burnout'un temel bir boyutu olarak gösterir. Yorgunluk hissi, somatik semptomlar, irritabilite, kaza ile yüzyüze gelme, depresyon ve aşırı alkol alımı siktir.



2)Duyarsızlaşma (Depersonalization, (DP)): Bu boyutta, başkalarına karşı tutumlarda ve yanıt vermede olumsuz bir değişme vardır. Özellikle bu durum, iş yerlerinde hizmet verilen kişilere yöneliktir. Bu genellikle, işe yönelik idealizmin kaybolması ve hızla artan uzaklaşma duygusu ile eşleştirilir.

3)Bireysel başarı (Personal Accomplishment, (PA)): Bu boyut, kişinin bir başkasına olumsuz yanıtlar vermesini, ve kişinin bireysel başarılarını depresyonla şekillendirmesini, düşük moral, kişilerarası anlaşmazlık, düşük başarı duygularının eşlik ettiği düşük üretkenlik, baskılar ile başa çıkmada yetersizlik, başarısızlığın getirdiği duygular ve benlik saygısının azalmasını içerir. (Mayou, 1987; Hock, 1988)

Maslach'ın belirttiği üç bileşenli "burnout" sendromu, geleneksel iş stresi teorilerinden, bir uzaklaşmayı içermektedir. Bu üç bileşenin, emosyonel tükenme (EE), bölümü bir dereceye kadar sağlam bir stres değişkenine benzemektedir. Depersonalizasyon (DP) bileşeni ise, insana hizmet veren mesleklerde görev alan kişilere özgü olduğu varsayılan, bir dereceye kadar stres reaksiyonu olarak yeni bir yapıdır. Bireysel başarı (PA) eksikliği duyguları ise, eski ve yeni bilgilerle ilgili uçlar arasında olan bir kavramdır. (Jackson, Schwab, Schuler, 1986)

Burnout'un tanımlanmasındaki çok çeşitliliğe karşın, araştırmacıların çoğu, insanlığa karşı duyarsızlaşma (dehumanizasyona) ya da kişisel ilişkileri kesmeye (depersonalizasyona) dayanan tükenmişlik yaşantısının bir bölümünü belirtmişlerdir. (Pines, Aronson, Kafry, 1981; Chernis, 1980)

Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden depersonalizasyon öncelikli olarak, en problemlili bileşen olarak görünmektedir. Depersonalizasyon, Maslach tarafından "hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı hatta dehumanize yanıt" olarak tanımlanmıştır. Uzaklaşmanın zirvi, duygunun



geçmeyeceği kadar kalın olduğuna, depersonalizasyon ortaya çıkmaktadır. Uzaklaşmanın artmasıyla, diğerlerinin gereksinimlerine aldırış etmeyen bir tutum ve onların duygularına sert bir şekilde aldırılmama durumu meydana gelir. (Garden, 1987)

Depersonalizasyonla, yani kişisel ilişkilerin kesilmesi ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda; bireyleri kendisinden uzaklaştıracak şekilde davranmaya yatkınlık, diğerlerine düşmanca davranma ve olumsuz reaksiyonlar verme, ilgisizlik, diğerlerine ilgi göstermeme, reddetme, diğerlerine ilgi göstermede bir yoksunluk olmak üzere temelde dört faktörün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Çam, 1991)

#### 4-Tükenmişlikte Bireysel ve Durumsal Faktörler

##### a)Bireysel faktörler:

Kişilerin umut ya da beklenti düzeyleri: Cherniss, burnout'un zıttının, "commitment" bağlılık olduğunu vurgulamıştır. Buna göre çalışanlar bir ideolojiye bağlandıklarında ve bu ideolojiyi başkalarıyla paylaştıklarında burnout'tan korunmuş olurlar.

İnsanlara doğrudan hizmet veren servislerde, ihtiyaçların büyük olması yetmiyormuş gibi feedback (geri dönüt) kaynakları da az ve genellikle başarılarının ölçüsü belirsizdir. Bu servislerde çalışanların çoğunun amacı zengin olmak değildir. Çalışanlar takdir görmek, işini iyi yapan kişi olmak isterler.

İnsanlarla yoğun ilişki gerektiren mesleklere girenler genellikle idealist tiplerdir. Tüm enerjilerini işlerine harcamaya yatkındırlar. Ancak sonuç çoğu zaman çalışanlar için emosyonel yorgunluktur, hayal kırıklığıdır. Gerçekçi beklentiler olumlu olurken, gerçekçi olmayan beklentiler burnout'a sebep olurlar. Ancak, hangi beklentilerinin gerçekçi olduğu yönünde tartışmaların olduğunu da belirtmek gerekir.

Cherniss'e göre tükenmişliğin nedeni, umutlarda, beklentilerde kesin ve şiddetli bir değişim olmasıdır.

Çoğu yazar da, önceki meslek beklentileri ile gerçek meslek yaşantılarının arasındaki karşılaştırmanın, kısmen çalışanların mesleklerine olan reaksiyonları belirlediği konusunda anlaşmışlardır. (Örneğin; Porter, Steers, 1973; Steers, Mowday, 1981; Wouhou, 1980). Tükenmişliğin kuramsal tartışmaları, insanlara doğrudan hizmeti gerektiren meslekler arasında, meslekte gerçek dışı beklentilerin yaygınlığını vurgulamaktadır ve gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun, çalışanların yaşadıkları stresin önemli bir etkeni olduğu fikrini sunmaktadır. (Cherniss, 1980; Kramer, 1974; Stevens, O'Neill, 1983)

Tükenmişliğin olası nedenleri olarak sayılan çalışan kişilerin beklentilerinin iki çeşidi, başarı beklentileri ve organizasyonel beklentilerdir. Başarı beklentileri, kişinin hizmet verdiği kişilerle karşılaştığında nasıl başarıya ulaşabileceğinden söz eden beklentilerdir. Organizasyonel beklentiler ise, kişinin bir çalışan ve uzman olarak çalışabileceği meslek ve sistemlerin yapısı hakkındaki beklentilerdir. Tahminen, deneyimsiz kişilerin, hizmet verecekleri kişiler ile karşılaştıklarında ne başaracakları ile ilgili yüksek beklentileri, sonuçta onları mesleklerinde bitkinliğe yönelten aşırı duygusal enerji tüketmeye sevk eder. Başarı beklentileri gibi, organizasyonel beklentilerde, aynı zamanda tükenmişliğe katkıda bulunabilir. Örneğin bitkinlik; organizasyonun doyum vermeyen gerçekliklerine, muhtemelen çok az başarı gösterecek bir girişimle tepki veren çalışan için, normal bir sonuç olacaktır. Ayrıca, çoğu organizasyonel beklentilerin, çalışanların tahmin ettikleri gibi olmasından dolayı, organizasyonlar iyi bir performans gözler ve elde eder. Umut edilen olumlu geri bildirim alınmadığında da, düşük kişisel başarı duyguları ortaya çıkabilir. (Jackson, Schwab, Schuler, 1986)

**Kişisel duyguların analizi:** Tükenmişlik düzeyleri, kendilerini aktif bir şekilde ifade eden, inceleyen ve kişisel duygularını iş arkadaşlarıyla paylaşan çalışanlar açısından daha düşük görünmektedir. Bu tip çalışanlar, yalnızca içlerini dökmekle kalmazlar aynı zamanda hizmet verdikleri kişilerle olan ilişkilerini anlamak ve yeni bakış açıları geliştirmek için bazı fırsatlara da sahip olurlar. Eğer ilgili kurum, bunu yapmak için uygun bir mekanizma oluşturursa, bu süreç büyük oranda işleyecektir. Destek gruplarına örnek olarak, özel görevli toplantıları ya da workshop grubu seansları verilebilir. (Maslach, 1981)

**Kişilik özellikleri:** A tipi kişilik, Freudenberger (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981) tarafından potansiyel bir "burnout" tipi olarak tanımlanmıştır. Mazur ve Lynch (1989) çalışmalarında A tipi kişiliğin rekabetçiliğin uç noktaları ile karakterize edildiğini ve tükenmişlik için belirgin bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Cooper (1981), A tipi kişiliğin daha fazla iş yükü üstlendiğini çalışmalarında göstermiştir. Yine Nagy ve Davis (1985), A tipi kişiliğin tükenmişlikteki önemine işaret etmişlerdir. Geniş bir örneklemedeki ilk öğretim öğretmenlerinin 1/10'unun, orta öğretim öğretmenlerinin ise 1/3'ünün yüksek burnout yaşadığının bulunduğu çalışmalarında, tükenmişlik faktörlerinin A tipi kişilik ve işkolizm eğilimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu iki kişilik faktörünün sosyal etkileşimleri azaltan faktörler olduğu da daha önceden bilinen bulgulardır. Böylece, sosyal etkileşimler en az düzeye inince de bu kişilerin sosyal destek olasılıkları azalmaktadır. Bu desteklerden yoksun kalmada iş stresiyle başa çıkmada başarılı olma olasılığını azaltmakta bu da sonunda tükenmişlikle sonuçlanmaktadır.

Garden (1987), bir araştırmasında Jung'un "feeling" ve "thinking" tip ayrımını da tükenmişlik için bir değişken olarak almıştır ve depersonalizasyonun sadece "feeling" tipli tükenmiş kişilerde ortaya çıktığını

bulgu olarak vermiş ve şimdiye kadar yapılan ve tip ayırımına önem vermeyen araştırmaların sonuçlarının kuşkulu hale gelebileceğini vurgulamıştır. Tükenmişlikle ilişkili olarak bireysel tipin rolüne ilişkin yapılan analizler, "feeling" (duygulu) tiplerin insana hizmet alanlarında yoğunlaştığı görüşünü getirmektedir. Bununla birlikte, kişilik tipinin altında yatan herhangi bir etkinin ne olduğunun belirlenmesi de düşünülmüştür. Bunu sağlamak için, "Enerji Deplasyonu İndeksi" ile, kişilerin diğer insanlara karşı reaksiyon tipi arasındaki ilişkinin, duygulu "feeling" ve düşünceye yönelik "thinking" tipler için ayrı ayrı saptanması öngörülmüştür. Sonuçta, depersonalizasyon ile ilgili olarak belirlenen dört faktörün (bireyleri kendisinden uzaklaştıracak şekilde davranmaya yatkınlık, diğerlerine düşmanca davranma, ilgisizlik, reddetme) düşünen tiplerden çok, duygulu tiplerin enerji azalması ile daha fazla bağlantılı olduğu görülmüştür. O halde, Maslach'ın tanımladığı depersonalizasyon ile (kişisel ilişkilerin kesilmesi) ilişkili olarak, içinde insan bulunan iş ortamlarında, çevresel taleplerin esas kaynağı oluşturması ve o ortamda "thinking" tiplerinde bulunmalarına karşın, "feeling" tiplerin bunu daha fazla yaşamalarının daha olası olduğu söylenilebilir.

Ayrıca, bazı çalışmalarda "empatik benlik" kavramının tükenmişlikte önemli bir gösterge olduğu da bulunmuştur. Diğerlerinin kendisi hakkında çok olumlu duyguları olduğuna inanan öğretmenler, daha yüksek düzeyde burnout yaşamaktadırlar. Saygı ve onay gereksinimi karşılandığında dahi birey, benlik kavramı teorisini de kapsayan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli ile burnout'u yaşamaktadır.

Yine birkaç çalışmada, dış kontrol odağı ve yüksek öz saygının, tükenmişlikle belirgin olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu Baran ve Byrne (1984)'in "self-serving bias" teorisini desteklemektedir. Bu teoriye göre, eğer bireyler fazla iş yükü ve az destek gibi belli organizasyonel faktörleri hissederlerse, reaksiyonları kendi egolarını korumak, suçu ve kontrolü başkalarına aktarmak olabilir.

İş yerinin ve dünyanın birey tarafından geniş olarak algılanması, Federman (1984) tarafından burnout'la ilgili bulunmuştur. Çünkü yüksek düzeyde burnout yaşayan kişilerde bu algılar daha olumsuzdur. Ayrıca Federman (1984)'ın anominin, hem kişisel başarı hem de depersonalizasyonun belirgin bir habercisi olduğu ve yine belirgin olarak duygusal tükenme ile ilişkili olduğu bulgusu da önemlidir. (Mazur, Lynch, 1989, Çam, 1991)

Cinsiyet: Cinsiyet ve burnout geniş olarak çalışılmamıştır. Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalardan elde edilen veriler, kadınların tükenmişliğe erkeklerden daha duyarlı oldukları görüşünü desteklemektedir. (Pines, Kafry, 1981; Pines, Aranson, 1981; Etzion, Pines, 1981)

Maslach ve Jackson (1985), insanlara doğrudan hizmet veren mesleklerdeki kişilerde, cinsiyet farklılıklarını sınımlamışlardır. Burnout açısından, kadınlar belirgin olarak emosyonel tükenmede erkeklerden daha yüksek, bireysel başarıda daha düşük puan almışlardır. Diğer bir deyişle, kadınlar erkeklere nazaran, işleri nedeniyle duygusal yıpranmaya daha yatkın görünmektedirler. Fakat araştırmacıların da belirttiği gibi, bu çalışmada cinsiyet, meslek tipi ile iç içe girmiş ve karıştırılmıştır. Polis memurları ve psikiyatristler genellikle erkek, hemşireler, sosyal hizmet çalışanları ve danışmanlar da çoğunlukla kadındırlar.

Tükenmişlikte cinsiyet farklılıklarını araştıran çalışmalarda erkekler ve kadınlar arasında farklı şekilde dağılım eğilimi olan meslek tipleri gibi faktörlere de dikkat edilmesi zorunluluğu açıktır. Erkekler ve kadınlar sadece farklı mesleki kategorilerde bulunma eğiliminde değil, aynı zamanda sıkça farklı hiyerarşik rütbede de olma eğilimindedirler. Kadınlar, yüksek gelir, sosyal statü ve otonomi gibi meslekle ilişkili ödülleri daha az değerlendirmektedirler.

İş sahibi erkekler, kadın meslektaşlarından daha çok evlenmeye ve çocuk sahibi olmaya eğilimlidirler. (Greenglass, 1988; Greenglass, Burke, 1988; Greenglass ve diğerleri, 1990)

Başarılı uzmanların çalışmaları sıklıkla, başarıları daha yüksek olan erkeklerin evli olduğunu göstermektedir. Başarılı olan kadınlar ise evlenmeme eğilimindedirler. Bu kadınlar, mesleki hareketin evli olmadan daha kolay olduğunu savunurlar.

Son yıllarda bir dizi çalışmalardan elde edilen bulgular, kadınların erkeklerden daha düşük depersonalizasyon gösterdiklerini öne sürmektedirler. Yüksek depersonalizasyon, erkek çalışanlarda daha yaygındır. (Maslach, Jackson, 1985)

Schwab ve Iwanicki (1982) de erkek öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha sık ve yoğun depersonalizasyon duyguları olduğunu belirtmişlerdir. (Greenglass, 1991)

#### b) Durumsal faktörler:

**Çalışan kişilerin sayısı:** Çalışanın etkileşiminin niteliği, hizmet verdiği kişilerin sayısı tarafından büyük oranda etkilenir. Bu sayının artması durumunda genel sonuç, çalışan açısından aşırı bilişsel, duygusal ve emosyonel yüküdür. Kişi, zamanının büyük bir kısmını hizmet alanlarla doğrudan temas içinde geçirdiğinden, işinde bazen ufak molalar vermeye ve kontrol edilmediği bir durumda bulunmaya çok az fırsat bulacaktır.

**Kişisel temasın miktarı ve çeşitliliği:** Bir işte çalışan bir bireyin çalışma saatlerinin sayıca miktarı, büyük olasılıkla o kişinin yorgunluk, sıkıntı, stres vb. duygumu ile ilişkilidir. Bu nedenle bir kişiden uzun süreli çalışma beklenmesi çoğunlukla yüksek tükenmişliğe yol açmaktadır. Maslach ve arkadaşlarının çalışmalarından elde ettikleri veriler bir dereceye kadar davranışını farklı örüntülerini göstermiştir. Uzun saatler şeklinde çalışma,

hizmet verilen kişilerle doğrudan temas içinde olduğu zamanlarda, görevlilerin negatif tutumlarının oluşması ve stresle daha fazla bağlantılanmaktadır. Bu şekildeki fazla temasın emosyonel gerilimi, gerek duyulduğunda geçici geri çekilme fırsatları sağlanarak ve kişi, aşırı stres ortamlarında sürekli çalıştırılmayarak, çalışanın vak'a yükünü değiştirerek azaltılabilir.

Çalışanların kullandığı geri çekilmenin en olumlu şekli, bir ara verme (time-out) istemektir. Ara vermeler, sadece işi kısa sürelerle bırakma değildir. Daha çok bireye, arkadaşları onun sorumluluklarını yüklenmişken, daha az stresli bir ortamda ve insanlar olmaksızın çalışmayı gönüllü olarak seçmesi için fırsatlar vermedir. Bu geri çekilmenin yaptığı bir olumlulukta, çalışana geçici bir emosyonel rahatlama sağlarken, iyi bir hizmet veriminin sürdürülmesine olanak sağlanmasıdır.

Sosyal-mesleki destek sistemleri: Çalışanlar, yer aldıkları formal ve informal programlarda, diğerleriyle problemleri tartışabilir, tavsiye ve destek alabilirler. Bu da iş stresinin daha başarılı bir şekilde üstesinden gelinmesinde, çalışan kişilere yardım etmenin bir başka yoludur. Böyle bir sistem çalışanların karşılaştıkları problemlerin ve kişisel duygularının analizi için fırsatlar sağlar. Bu sistemler özellikle iyi gelişmiş, büyük kurumlar tarafından desteklenmişse, böyle sistemlere dahil edilen çalışanlar açısından, burnout oranları daha da düşecek gibi görünmektedir.

Kişilerarası becerilerde eğitim: Yapılan araştırma bulgularından, insanlara yardım amaçlı mesleklerde çalışanların diğer insanlarla yakinen çalışmaya hazırlanmış ve özel eğitim almış olmaları gerektiği açıkça görülmektedir. Kişiler teknik hizmet becerilerinde iyi eğitilmiş olabilirler. Ancak çoğu kişi yoğun, tekrarlanan emosyonel etkileşimlerle uğraşmada iyi hazırlanmış değildir. Bu durum onları burnout'a daha açık hale getirir. (Maslach, 1981)



Hizmet verilen kişilerin algılanmasındaki negatif eğilimler: Burnout (tükenmişlik) sendromunun özünde bulunan bir nitelik, çalışanların hizmet verdikleri kişilerle ilgili algılarının pozitif ve insancıl bir kutuptan, negatif ve insancıl olmayan bir kutba doğru değişmesidir. Hizmet verilen kişiler, daha alaycı ve küçültücü terimlerle ele alınır ve çalışan kişide hizmet verdiği kişilerin insan olarak değer ve kapasitelerinin düşük olduğu kanısı gelişmeye başlar.

Vak'aların çoğunda, çalışanların negatif algılamalarında şu dört yönün etkili olduğu görülmektedir:

- 1) problemlerin odağı,
- 2) pozitif feedback'in eksikliği,
- 3) emosyonel stresin düzeyi,
- 4) hizmet alanların hevesliliği ya da değişime yatkınlığı.

Hizmetteki ilişkinin özü, hizmeti gereksinen ve bunu veren kişiler arasındaki ilişki oluşudur. Eğer hizmet verilen kişinin, hizmet almaya gereksinimi yoksa, o olurdumda zaten ilişki olmayacak ya da sonlanacaktır.

Hizmet verilenlerin problemlerine özel bir ilgi gösterilmesi, hizmet almak isteyenlerin sayısını arttırabilecektir. Bu durumda mevcut zamanın çok iyi kullanılması gereklidir. Hizmet verilen kişilerin yaşamlarının pozitif yönlerine zaman harcama, yapılamayan bir lükstür. Aksi halde bu durum, tek bir bireyi eksik bilip, anlamının kaçınılmazlığı anlamına gelecektir.

Maslach (1978)'a göre, herhangi bir yardım etme ilişkisinde sadece yardım ya da hizmet eden kişi, karşısındakini "dehümanize" etmemektedir. Yardım alan kişi de hizmet vereni "dehumanize" edebilir. Örneğin; hizmet alan kişi, öğüt ve yönlendirmeleri izlemeyebilir ve dışlayıcı bir biçimde sadece



negatif geri bildirim verebilir, yani olumlu hiç bir değişikliği, gelişimi bildirmeyebilir. Böylece bu karşılıklı "dehumanizing" tutumlar yoğunluk ve frekans açısından gittikçe artabilir.

Böyle negatif dönütler (feedbackler), bazen çalışanların hataları için uygun olabilirken, çoğu zamanda uygun düşmemektedir. Sonuçta çalışanda, kızgınlık, korku ve engellenme gibi duyguların oluşumuna neden olurlar. Çalışan, hizmet verdiği kişilerin problemlerini çözmek için daha az güce sahip olacaktır. Hizmet mesleklerine, insanların daha mutlu, sağlıklı, verimli yaşamaları amacıyla giren çalışanlar açısından pozitif feedback'in eksikliği ya da bu doğrultudaki başarılarına indirilen darbeler, katlanılması zor durumlardır.

Hizmet verilen kişilerin negatif algılanmaları, aynı zamanda çalışanın, bu kişilerle ilişki içindeyken yüklendiği emosyonel stres düzeyiyle de ilgilidir. Örneğin; çok sayıda probleme sahip bireylerle çalışmak, fiziksel ya da sözel olarak bozuk durumdakilerle vb. çalışmak, kişinin emosyonel stres düzeyini yükseltecektir.

Son olarak, hizmet verilenlerin algılanışı onlardaki değişim ve uyumlulukla da ilişkilidir. Çalışanın gayretleri, hizmet verilen kişilerin yaşamlarında takdirle karşılanan değişiklik oluşturmazsa, çalışan bu kez problemler için hizmet verdiklerini suçlayarak, onları doğal olarak kusurlu, değişime dirençli, kötü ve güçsüz kişiler gibi görerek, başarısızlık ve etkisizlik duygularını geçiştirebilir. (Maslach, 1981)

Özetlenecek olursa; tükenmişliği tanımlamak için nasıl bir çok girişimde bulunulmuşsa, buna eşit sayıda da tükenmişliğe etki eden faktörlerden söz edildiği görülmektedir. Yukarıda belirtilenler, bu faktörlerden yalnızca önemli olan bazılarıdır. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre; yaş, evlilik,

aile statüsü, çocuk sayısı, eğitim, kendini işine adama ve işine aşırı bağlanma, işkolik olma, kişisel beklentiler, motivasyonlar, bireyin ego gücü ve kişiliği, kişilik karakteristiklerinin özgün bir seyri olan dayanıklılık, yaşam olayları, A tipi kişilik özelliklerinin bulunması, öz saygı, engellenme eşiğinin düzeyi, deneyim, emosyonel denge durumu, informel destek, kişinin kendisindeki değişimleri fark edemeyişi, kendi kendisi için koyduğu sınırlamalar, kişisel yaşamdaki stresler, bireysel burnout faktörleri olarak sayılabilir. (Beaver, 1986; Beemsterboer, 1984; Freudenberger, 1974; Glanse, 1986; Patric, 1979)

İşin niteliği, kurumun tipi, işteki rol, haftalık çalışma saati, kurumun özellikleri, iş yükü, hizmeti olan kişilerle geçirilen zamanın miktarı, çok güç problemlerle karşılaşma, iş gerilimi, akran desteğinin azlığı, ilerleme fırsatlarının olmaması, rol karmaşası, rol belirsizliği, rol netliğinin ve örgütsel desteğin olmaması, ödüllendirilmeyen iş başarıları, çalışma şekli, çalışanların biraraya gelme sıklığı, molaların olup olmaması, diğer işler ve yönetimle ilgili işlerle geçirilen zamanın miktarı, idari baskı, yetersiz ücret, aşırı kırtasiye işi, yetersiz eğitim, hizmet alanlar tarafından gerekli takdiri görememe, önemli kararlara katılamayıp, iş ortamının atmosferi; yüksek ses, kötü ulaşım, kasvetli veya monoton görsel düzenleme, uyarı eksikliği, özerkliğin (otonominin) eksikliği, hizmet verilenlerin nitelikleri (yaş, cinsiyet, sahip olunan problem tipleri ve sıklığı), iş ortamındaki iletişim örüntüsü, yetersiz görevli, yetersiz bozuk araç vb. de durumsal ya da koşulsal burnout faktörleri olarak belirtilebilir. (Beaver, 1986; Beemsterboer, 1984; Duxbury, 1984; Glanse, 1986; Hare, 1988, Maslach, 1981)

De Cenzo ve Robbins (1988)de tükenmişliği ortaya çıkaran faktörleri şematik olarak şu şekilde belirtmişlerdir:

## Şekil - 2

## Burnout'a Etki Eden Faktörler

Organizasyon karakteristikleri	Organizasyonun algılanması	Rolün algılanması	Bireysel özellikler	Çıktılar
İş yükü	Liderlik	Özerklik	Aile/arkadaş desteği	Doyum
Resmîlik	İletişim	Meslekte ilerleme, anlaşılabilirlik	Cinsiyet	Yenilgi
Düşük ücret	Personel desteği	Süpervize olma	Yaş	
Personel sayısı	Emsaller	Çalışma baskısı	İşte kalma süresi	
	Kurallar ve prosedürler	Geri dönüt	Düşük ego	
	Yenilik, değişme	Yerine getirme		
	Yönetimsel destek	Anlamsızlık		

## 5-Tükenmişliğin (Burnout'un) Belirtileri:

Tükenmişliğin (burnout'un) belirtileri araştırıldığında çok farklı semptomatik formlarla ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak yine de pek çok fiziksel, emosyonel ve psikolojik nitelikler genelde vardır. Tükenmişlikle ilgili literatüre dayanarak, belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

**FİZİKSEL BELİRTİLER:** Bitkinlik ve yorgunluk duygusu, kolay kolay geçmeyen üşütmeler ve bronşiyal şikayetlerden kurtulamamak, sık baş ağrıları, gastrointestinal rahatsızlıklar, uykusuzluk, solunum güçlüğü, deri şikayetleri (galvanic elektrik çarpmasına benzer deri yanıtı, deride kabartı ve kızarıklıklar), yüksek kolesterol, kilo kaybı, koroner kalp rahatsızlığı riskinin artışı, genel ağrı ve sızılardır.

**PSİKOLOJİK/DUYGUSAL/DAVRANIŞSAL BELİRTİLER:** Alınan ve irrite olma, gözyaşlarını tutamama, görünürde provake olmamasına karşın,

kızgınlığın ani patlamaları, belirgin üzüntü, bağırma, çağırma isteği, garanti edilemeyen, aslı olmayan şüphe ve paranoya, bakıma yönelmeden kaçma, uyuşukluk hissi, çabuk öfkelenme, ani irritasyon ve engellenme belirtileri, apatik görünüm ve negativizm gösterme, işe gitmek istemeyiş, hatta bundan nefret etme, iş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler, gelmemeler, ilaç (özellikle trankilizan) alkol ve tütün vs. almaya eğilim ya da alımında artma, öz saygı ve öz güvende azalma, evlilik, aile çatışmaları ile aile ve arkadaşlarından uzaklaşma, izolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı, teslimiyet, gücenirlik, suçluluk, içermişlik, hevesin kırılması (çaresizlik), kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, hareketli olamayış, yansıtma, daha aydınca bilimsel düşünmeye çalışma kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma, hizmet vermenin teknik yönleri ile zihinsel uğraşma, örgütlemeye yetersizlik, rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık (konfüzyon), görevlilere fazla güvenmeme veya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, başarısızlık hissi, çalışmaya yönelmede direnç, hizmet verilen kişilere tek tip davranma; küçümseme ve alay etme, düşünüşte katılık, değişime direnç, hizmet verilen kişilere karşı pozitif duyguların kaybı, arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı olma ve suçlayıcı olma, sık sık işi bırakmayı düşünme, kişinin idarenin çalışanları desteklemediğini ya da onların iş performansını anlamadıkları duygularıyla iş çevresine, akranlarına ve yöneticilerine karşı kızgınlığını yansıtması, benlik imajının, emosyonel durumdaki dalgalanmalarla etkilenerken, negatif yönde değişmeye başlaması ve benzer davranışlardır. (Bailey, 1985; Çam, 1991; Beemsterboer, Baum, 1984; Freudenberger, 1974; Iveson, 1983; Kövecses, 1980; Maslach, 1979)

Burnout ile ilgili literatürün gözden geçirilmesiyle sıralanan bu belirtilerle birlikte, Pines, Aranson ve Kafrey (1981) de, çalışmalarında burnout'u fiziksel, ruhsal ve duygusal tükenmeyle karakterize genel bir duygu olarak ele almaktadırlar. Tükenmişliğin fiziksel tükenme elemanı, Pines'a göre hastalıklara, ağrılara, sırt ağrılarına, kaza hasarlarına, virüs ve nezlenin sıkça görülmesine, yorgunluğun ve uyku bölünmelerinin paradoks bileşimlerine karşı artan duyarlılık belirtileri ile tanımlanır.

Tükenmişliğin bu fiziksel sorunlarına eşlik eden belirtilerini, tükenmişliğin emosyonel tükenme kısmı üretir. Ciddi durumlarda, ruhsal hastalığa ya da intihar düşüncelerine kadar uzanan depresyon ve bastırılmış duygulara yol açar.

Sonuç olarak, ruhsal tükenme ögesi, kişinin kendi işi ve genel yaşamı ile ilgili olumsuz davranışların çoğalması ile açığa çıkar. Ruhsal tükenme raporları, düşük benlik kavramı, aşağılık, yetersizlik ve beceriksizlik duygularını kapsar. (Hock, 1988)

#### 6-Tükenmişliğin Ölçülmesi:

Ölçme konuları genellikle herhangi yeni bir araştırma alanı için özel bir önem taşır. Bu nedenle ilgilenilen konuda psikometrik gelişme çabalarına yönelik olarak sıklıkla acele edilmiştir ve sonuçta da özel bazı ölçümler gelişmiştir. Bu problemler, tükenmişlik konusundaki araştırmaları da etkilemiştir. Çok sayıda makale burnout (tükenmişlik) ölçümü üzerine odaklanmıştır. Miller ve Petter (1982), konuşma terapistleri ile tükenmişlik üzerinde çalışmışlar ve örneklemelerine, "size tanımlandığı kadarıyla mesleki tükenmişlik deneyimini kendi kendinize ne derecede dikkate alırsınız?" sorusunu sormuşlardır. Clark (1980), hemşirelik alanında makaleler yazmış ve hemşirelik yönetimi, burnout'a yatkınlık yaratan organizasyonel çevre ve mesleki stresin değerlendirilmesi için iki anket formu geliştirmiştir. Mc Connel (1981) hemşirelikte burnout'u (tükenmişliği)

tain etmek için (davranışsal, fiziksel) 24 maddelik bir tükenmişlik indeksi geliştirmiştir. Emener, Luck ve Gohs (1982) adlı kişiler, rehabilitasyon da çalışan kişilerle alan araştırması yapmışlardır. Ve deneysel olarak çıkarılmış 6 faktörlü 30 maddelik bir tükenmişlik skalası kullanmışlardır. Forney, Wallace-Schutzman ve Wigger (1982) mesleklerinde uzmanlaşmış kişiler tarafından görüşmelerin yapılandırılmasından oluşmuş bir araç kullanmışlardır. Bununla beraber yaygın olarak kullanılan iki standardize edilmiş tükenmişlik ölçüm aracı vardır. Bunlar, Maslach Burnout Envanteri ve Tedium (Bezginlik) Envanteri'dir.

Maslach Burnout Envanteri'nin geliştiricileri olan Maslach ve Jackson (1981) burnout'u emosyonel kaynakların tükendiğini hissetme, bir başkasına verilebilecek bir şeyin olmaması, negatif düşmanca tutumlar ve diğerlerini negatif şekilde değerlendirme eğilimi ve bireysel çalışma başarılarından memnuniyetsizlik, emosyonel tükenme olarak kavramlaştırmışlardır.

Bezginlik, burnout'a (tükenmişliğe) benzer olarak tanımlanmıştır: Fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenmenin yaşanması, kişinin yaşamı, işi ve çevresinin, benliğinin olumsuzluğuyla karakterizedir. Tanım ve semptomoloji olarak tıpkı, tükenmişlik gibi düşünülmektedir. Fakat otoriteler, duygusal gereksinim durumlarındaki insanlarla çalışan insanlar için, "tükenmişliği" kullanmışlardır. Bezginlik sürekli bir değişken olarak düşünülmekle birlikte, ölçeğin yalnızca tek bir puanı vardır.

Tedium (Bezginlik) Ölçeği; Pines, Aranson ve Kafry (1981) tarafından geliştirilmiştir. Fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenmeyi ölçen 21 sorudan oluşmuştur. İtemler, 7'li bir skala ile puanlanır. Test tekrar test güvenirlik katsayıları 0.89 ve 1 arasında bulunmuştur. (Stout, Williams, 1983)

Diğer genel ölçüm araçları, Mesleğe Yabancılaşma Skalası (A Job Alienation Scale), Burnout Kişisel Değerlendirme Aracı (Burnout Self-assessment Tool) ve Shin (1982) tarafından geliştirilen Staff Burnout Skalası (SBS)'dir. (Hock, 1988)

### 7-Tükenmişliği Önleme ve Başetme Stratejileri:

Burnout'u (tükenmişliği) önlemek ve onunla başedebilmek için neler yapılabilir? Birinci esas, problemin varlığını ve önemini kabul etmektir. Bundan sonra, tükenmişlikle başa çıkmada bazıları bireysel, diğerleri de kurumsal düzeyde olan, çeşitli başarılı teknikler kullanılabilir. Bu çok sayıdaki stratejilerin içinde, diğer insanların özgün rollerinin önemi kritik edilir.

Kritik edilen şey, ya çalışanın emosyonel stresle başetmede yalnız kalarak bütünüyle çekilmesi, ya da bu durumdaki diğer kişilerin varlığının, çalışanlar için bir destek grubu oluşturmasına esas oluşturmasıdır.

Emosyonel stresin artışı, insanlarla yakın ilişki sonucunda ortaya çıktığından dolayı stresi azaltmaya karşı bir yaklaşım, "insanlardan uzaklaşma"dır. Çalışan kişi, yalnız ise günün problemleriyle ilgili tüm düşünceleri durdurarak ve fiziksel olarak gevşeyerek, çalışmanın getirdiği gerilimi azaltmaya çalışabilir. Diğer bir deyişle, çalışan kişi sosyal girdilerin ağır gelen yükünden acı çektiği zaman, bu girdiler geçici sosyal izolasyon gibi, planlanmış teknikler yoluyla azaltılabilir. En azından çalışan kişiler sıklıkla iş streslerinin doğrudan kaynakları olan hastalar, öğrenciler, bazı ortamlar ve idarecilerden uzaklaşabilecekleri zamana gereksinim duyarlar. Bu, ara vermeler, fiziksel ve psikolojik geri çekilmeler ve uygun tatiller gibi teknikler yoluyla başarılabılır.

Çalışan kişi, bazı durumlarda iş yerinde aynı odadaki diğer insanlarla fiziksel temas içindeyken bile, aralarında gerçek ilişki olmayabilir, kendi duygu ve düşünceleriyle psikolojik olarak yalnız olabilir.

Bununla birlikte, çalışanların insanları önemsemeyerek, tüm insan ilişkilerinde uzaklaşmaya gereksinim duyduğu zamanlarda olabilir. Böyle durumlarda, emosyonel yük oluşturan, çok fazla sosyal girdinin bulunduğu ortaya çıkar. Çalışan kişi, en azından bir süre için herhangi birisinden daha fazla bir şey işitmek istemeyebilir.



Sıklıkla, sakinlik, sessizlik ve izolasyona duyulan bu istek, çalışanın yaşamından, bazen niçin dışlandıklarını anlayamayan aile ve arkadaş ilişkilerinden de uzaklaşma pahasına duyulur.

En iyi çözüm, gevşemek ve rahatlamak için sıklıkla, fiziksel ve bilişsel olmayan, tek başına yapılan bazı aktivitelere yönelindiği zamanlar sağlanarak, iş ve ev arasındaki rutinin baskısını azaltmadır.

Diğer bir alternatif, kişinin özellikle akrabaları olan diğer kişilerin varlığıdır. Kişi güçlü bir emosyonel stresi yaşarken, bu kişiler bireyi bu bozucu ortamdaki çekerek, rahatlatarak, emosyonel destek vererek stresinin doğrudan azalmasını sağlayabilirler. Bu kişiler aynı zamanda, bireye durumu için bazı bakış açıları getirerek ve onu bilgilendirmede yardım ederek de, stresinin azalmasına dolaylı bir şekilde yardım edebilirler. Yine bu kişiler, benzer problemler için kendi duygularını ve alternatif tepkilerini paylaşarak, böyle stresli durumlara normal reaksiyonların ne olduğu şeklindeki bilgiyi kişiye vererek, sosyal bir karşılaştırma fırsatı yaratarak ta yardımcı olabilirler. Paylaşma duygusu, kişinin akrabalarıyla ilişkisini geliştirdiği gibi, aynı zamanda sorumluluğu da geliştirir. Şöyle ki, kişi kendisini, daha az izole edilmiş hissedebilir. Sonuç olarak akrabaları, kişinin hizmet verdiği kişilerde sıklıkla bulamadığı pozitif geri bildirim de sağlayabilirler.

Akrabaları tarafından sağlanan böyle değerli başa çıkma işlemlerinin tümü, sıklıkla örgütlenmiş sosyal-mesleki destek sistemlerinin içinde en iyi şekilde gerçekleştirilebilir. (Maslach, 1981)

Pines ve Maslach, stresle başarılı bir şekilde başedebilmeye yardım etmek için, sonuçta tükenmişliğin önlenmesi için, çalışan kişinin stres duygularının miktarını azaltmada yer alabilen hem fiziksel hem de sosyal bir kaç adımdan söz etmişlerdir. Öncelikle kurumsal değişiklikleri vurgulayan bir grup önerileri şunlardır:

**Hizmet verilen kişilerin oranını azaltma:** Hizmetin niteliğini arttırmak için, hizmet verilen kişilerin sayısı azaltılabilir. Böylelikle çalışan kişinin bilişsel, emosyonel ve duyuşsal iş yükü hafifler.

**Çalışma saatlerini kısaltma:** Kısa çalışma saatleri, görevi daha az stresli kılar ve çalışan kişinin görevden daha çok hoşlanmasını sağlar. Bu öneri, daha kısa çalışma şemalarının düzenlenmesiyle ve daha fazla ara vermelerle, daha fazla part-time pozisyonlar oluşturmayla gerçekleştirilebilir. Bu son adım özellikle çalışan evli kadınlar için önemlidir.

**Çalışma araları verilmesi için daha fazla fırsatlar yaratılması:** Doğrudan hizmet verme işinden geçici şekilde uzaklaşma, hizmet verilen kişiler dışında bir şeyle uğraşma, kırtasiyeyle uğraşma, yönetsel işlerle ilgilenme ya da basit bir şekilde dinlenme, rahatlama bu aralar için kullanılabilir. Kurumun yapısı, ara vermeye uygun, görevli kişilerin gerekli aktiviteleri ele almasında, diğer görevlilere izin vermede yeterince esnek olabilmelidir.

**İş yükünü paylaşma:** Çalışılması güç olan bireylerle çalışan görevli kişilerde, tükenmişlik daha kolaylıkla görülmektedir. İşin paylaşımı ve birimler arasındaki görevli rotasyonu ile çalışılan güç kişilerin yükünün paylaşılması, görevlilerin zorlanmalarını azaltarak ve onların işlerini değişik ve uyarıcı hale getirerek iki şekilde yararlı olur.

**Çalışanların toplantılarının işlevini değiştirme:** Çalışanların toplantılarının bir çok önemli işlevi olduğu açıktır. Bu toplantılar; çalışanların gayri resmi bir şekilde toplumsallaşmasını, diğerlerine destek vermesini, problemler hakkında görüşebilmeyi, amaçların netleşmesini ve kurum siyaseti üzerinde bazı direkt etkileşimlerin sağlanmasına yardımcı olmayı sağlarlar.

Toplantılar, çalışanlara kendilerini ifade etmeleri için gerçekten fırsatlar verebilir, iş rutinlerinde bazı kontrollerin olmasını sağlayabilir, kişide kuruma ait olma duygumunu geliştirirler.

**İş ilişkilerini ilerletme:** Genelde çalışan kişilerin destek sistemleri yetersiz olabilir. Çoğu zaman, çalışanlar birbirlerini desteklemek ve hizmet verdikleri kişilerin problemleri hakkında görüşmekten çok, hizmet verdikleri kişilerle direk temastan sakınmak için, diğerleriyle biraraya gelmektedirler. En önemli önerilerden birisi, kurumların çalışan kişiler arasındaki iş ilişkilerini ilerleterek, sosyal ortamı geliştirme ve destek sistemleri yaratmaya gayret etmeleridir. Bu amaç, çalışanlara kendi duygularını açıkça ifade etmeleri, geri iletim, danışma ve destek sağlayabilmelerine izin veren bazı kurumsal mekanizmaları kurarak ya da çalışan kişilerin toplantılarının işlevini geliştiren değişimlerle başarılabılır.

**Çalışanlarda geri çekilmeyi engelleme:** Birçok çalışmanın tutarlı bulgularından biri, çalışma yılları ve tükenmişlik düzeyi arasındaki yüksek korelasyondur. Bu sürecin hızını yavaşlatma ya da engel olma yollarından birisi, geri çekilmelerin bir sistemini oluşturma ya da çok deneyimli çalışanlar için kurum dışında grup çalışmaları oluşturmaktır. Böylece çalışan kişi geçici bir süre işinden uzaklaşabilir, kendisi hizmet verdiği kişiler ve kurum hakkındaki duygularını tartışabilir.

**Bir birey olarak önceden tedbirler alma:** Çalışan kişinin, tükenmişliğe eşlik eden negatif tutumlarını ve fiziksel, emosyonel tükenme durumunu önleyebilen, kurumsal değişiklikler dışında kalan çeşitli yollarda vardır. Bunlar, stres vericilerin farkında olmayı, tükenmişliği haber veren belirtileri tanımayı, incinebilirliği kabul etmeyi, gerçekçi bir şekilde yapılabilecek başarılabilecek amaçlarla işin miktarına mantıklı sınırlar koymayı ve en önemlisi de hizmet verilen kişilerin olduğu kadar kendi ihtiyaçlarını da karşılamaya istekli olmayı içerir. Çalışan kişinin kendisini, hizmet verdiği kişilere yoğunlaşmasını sağlayan geleneksel bakış açısından bir miktar uzak tutması gerekmektedir. Yalnızca hizmet verilen kişiler üzerine yoğunlaşma, hem çalışan kişi hem de hizmet verilenler için, benlik yenilgisidir ve burnout sürecini artırır. (Pines, Maslach, 1978)

Pines ve Maslach'ın 1973-75'teki çalışmalarında elde ettikleri verilerde de, sosyal hizmet çalışanları, psikiyatri hemşireleri, avukatlar, cezaevi personelleri, çocuk bakıcıları vb. işlerde çalışan kişilerin çoğunun kendilerinde ve hizmet verdikleri kişileri algılamalarında birbirine benzer bazı duyguları yaşadıkları ve bu kişilerin, tükenmişlikle mücadelede aşağıdaki bir grup tekniği kullandıkları görülmüştür:

**Ayrılan, yöneltilen ilgi (detached concern):** Stresli durumların etkin bir şekilde giderilebilmesine çabalamak ve onların yıkıcı duygular oluşturmasından korunmak için, tükenmişlikle başetmede daha güçlü olan çalışanlar, hizmet verdikleri kişilere karşı ilgi ve hizmet vermenin güçlü duygumunu, aynı zamanda çeşitli çözüm tekniklerini kullanarak sürdürürler. İşte bunlardan biri, hizmet verilen kişilerin daha bir objektif olarak ele alınması ve onlara gerçek insani ilgiyi devam ettirme arasındaki dengedir. Bu da "yöneltilen ilgi" olarak adlandırılır. Bu terim, bir güçlüğü ve insanlara yardım ederken onlardan uzak durulması gibi, paradoksal bir pozisyonu da ifade eder.

**Entellektüalizasyon:** Çalışan kişiler, stresli durumları daha fazla entellektüel düzeyde ve sonuç olarak daha az kişisel terimlerle ele alıp, daha objektif bir şekilde yaşamaya gayret ederler. Böylelikle daha az duygusal bir şekilde hareket edebilirler.

**Bölümlere ayırma:** Çalışanlar sıklıkla, eve iş getirmeyip, (ofislerindeki uğraş rolleri kapsamına giren, kendi iş yerlerinde etkinliğe izin veren işler) kendi bireysel yaşamlarıyla görevleri arasında keskin bir ayırım yaparlar. Nadiren ailesel ve bireysel korkularını iş arkadaşlarıyla paylaşırlar. Görevlerinin ne olduğunu anlatmaktan kaçınarak, sorulduğu zaman "devlet memuruyum" gibi genel ve kısa yanıtlar verirler. Böylece kendi yaşamlarının küçük bir bölümü için emosyonel stresi sınırlandırabilirler.

**İçe çekilme:** Çalışan kişiler, geriye çekilme ya da içe çekilmenin bir kaç çeşidiyle stresli etkileşimlere karşı mücadele ederler. Örneğin; insanlara daha

fazla yaklaşmayarak, göz temasından sakınarak ya da buna uygun zemin bırakmayarak, diğer insanlardan kendisini fiziksel olarak uzak tutmak açık bir yaklaşımdır. Psikolojik içe çekilme, yüzeysel genelleştirmeler ve hazır genelleşmiş yanıtlar gibi daha çok kişisel olmayan şekillerle etkileşime girmeye de belirginleşebilir.

**Diğer görevlilere güvenme:** Yaşanan stres, sıklıkla öneri alma, teselli şeklinde gerilimi azaltma, durumdan başarıyla uzaklaşmaya yardım etme ya da onu entellektualize etme ve ilginin dağılımı amacıyla, diğer meslektaşlara döndürülür. Güç bir durumdan sonra, diğer görevlilerden öneri ve teselli almaya çalışılır.

**Mizahın kullanılması:** Diğer bir sosyal teknikte budur. Stresli olay hakkında şakalar yapma, gülme, çalışan kişinin hissettiği anksiyeteyi ve gerilimi azaltmanın bir yoludur. Bu durumu daha gayri ciddi, daha az mücadele gerektiren bir durum olarak görmeyi sağlar. (Pines, Maslach, 1978)

Bailey (1985) de, tükenmişlikle baş etme çabalarının son bir aşaması olarak, müdahale-girişim aşamasından söz etmiştir. Müdahale, etkilenen bireyler adına diğer kişilerin yardımı ya da kendi kendilerine (ne hissettikleri ve şu andaki çevrelerini değiştirmeleriyle ilgili olarak) yardım etmeleriyle, bir şeyler yapabilmelerini sağlamak için bazı şeyleri içerir. Müdahaleler birkaç şekilde yapılabilir. Bunlar, problem çözme, duygusal süreç ya da duyguların düzenlenmesi ve kullanışlı sosyal destek sistemlerinden yararlanma gibi kolektif baş etme çabalarını içerebilir. Farklı müdahale tercihleri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılabilir. Örneğin; işi bırakma, sorumluluklarını bu işleri yürütebilecek olan diğerlerine bırakma, eğitim kurslarına ve konferanslarına devam etme, iş arkadaşlarından bir grupla birleşme, eğlencesel alternatifleri arttırma, egzersiz (aerobik, jogging, yüzme, dans vs.), çalışmayı bırakmayı plânlamak, işin tanımını değiştirme, danışman ya da psikiyatrise baş vurma. (Bailey, 1985)

Tükenmişlik durumunu yaşamış bir öğretmen olan Scrivens, tekrar öğretim mesleğine döndükten sonra, tükenmişliği engellemek için 16-Nokta planını geliştirmiştir. Bu plân da çok sayıda egzersiz, iş hayatını ve ev hayatını karıştırmayı engelleme, hobiler geliştirme, yeterli uyku, günlük tutma, öğrenme ve çalışmayı devam ettirme, seyahat, gerçekçi hedefler hazırlama, ücretsiz izin alma gibi önerileri kapsar. Bu önerilerin, stresi azaltabileceğinin sezinlenmesine rağmen (ve büyük bir olasılıkla Scrivens için bu geçerlidir) bunların tamamen etkili olduğuna ilişkin hiç bir kanıt yoktur. Aynı konuda, bu şekilde hazırlanmış çok sayıdaki öneri listeleri bu tür eleştirilere hedef olmuştur. (Hock, 1988)

Buraya kadar belirtilen tükenmişliği önleme ve baş etme teknikleri, sadece literatürde sıklıkla belirtilmiş görünen ve daha yaygın olarak kullanılan örneklerden oluşmuştur. Şimdiki müdahale girişimleri ile ilgili en önemli sorun, tükenmişlik elemanlarının bilinmesi ya da anlaşılmasının yetersiz olması olarak görülmektedir.

## B)ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE TÜKENMİŞLİK:

### 1-Öğretmen Tükenmişliğinin Tanımlanması:

İlk olarak Freudenberg (1974) tarafından tanımlanmış olan tükenmişlik orjinal adıyla "burnout" terimi, bir kişinin mesleğinde, meslekle ilişkili uzun ve yoğun stresin bir sonucu olarak etkili fonksiyon gösterme yetersizliğini belirtmektedir. Son 10-15 yıl içerisinde, öğretim mesleğinde çalışan kişiler arasındaki tükenmişlik belirtilerinin fazlalığı, eğitim yöneticilerinin, klinikçilerin ve buna benzer olarak akademisyenlerin çok fazla ilgisini çekmiştir.

Öğretmen stresi, öğretmenin bir öğretmen olarak işinden kaynaklanan gerginlik, kızgınlık, endişe, sinirlilik ve depresyon gibi hoş olmayan duyguları yaşaması, tecrübe etmesi olarak tanımlanabilir. (Kyriacou, Sutcliffe, 1978) Öğretmen tükenmişliği ise, uzun süren bir öğretmen stresi sonucunda, öncelikle fiziksel duygusal ve davranımsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen bir



sendromdur. (Cunningham, 1983) Ortak bir tanımlama şekliyle; "Eğitimci tükenmişliği, hem organizasyonel hem de bireysel düzeylerde olan stres yapıcıların bir fonksiyonudur." (Cooper, Marshall, 1976; Farber, 1983; Ianni ve Ianni, 1983; Iwanicki, 1983; Perlman ve Hartman, 1982)

Maslach ve arkadaşlarının çalışmalarında, tükenmişlik fenomenini araştırmadaki ilk empirik yapıyı oluşturdukları bilinmektedir. Onların bulguları tükenmişliğin üç çok boyutlu yapısını desteklemektedir: a) Duygusal tükenme; kişinin duygusal enerjileri yıprandığında, tükendiğinde belirgin hale gelen yorgunluk, bitkinlik duygularıdır. b) Depersonalizasyon; diğerlerine karşı olumsuz ve önemsemez tavırların geliştirilmesidir. c) Azalan kişisel başarı, kişinin başarılarına ilişkin duyduğu tatminsizlik ve benlik yapısının zarar görmesidir.

Tükenmişliğin bu üç boyutu, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri için gözlemsel olarak değerlendirilmiştir. (Belcastro, Gold ve Hays, 1983; Gold, 1984; Iwanicki ve Schwab, 1981)

Öğretmenler, kendilerini öğrencilerine bir şeyler vermede başarısız olarak gördüklerinde, duygusal tükenmenin işaretlerini sergilemektedirler. Emosyonel enerjinin boşalması ile gelişen yorgunluk ve bıkkınlık duyguları kronikleştiğinde, öğretmenler ilk başlarda yapabildikleri halde, artık öğrencilere kendilerinden verebilecekleri daha fazla şeyleri olmadıklarını görürler.

Öğrencileri hakkında daha fazla olumlu duyguları olmayan öğretmenler, öğretmen tükenmişliğinin ikinci boyutunu yaşarlar. bBu da "depersonalizasyon" dur. Öğrencilere karşı negatif duygular, öğretmenler arasında pek çok şekilde farklılık gösterebilir: Küçültücü ve horgören, alaycı ifadeler kullanma (örneğin; "onların tümü hayvandır"), soğuk ya da uzak tutumlar sergileme, öğrencilerden kendilerini fiziksel olarak uzak tutma (örneğin; "masayı kendilerine adeta barikat yapma, masanın arkasından ayrılmama) ve öğrencilerden psikolojik olarak geri çekilme.



Üçüncü olarak, görevlerindeki kişisel başarılarının düşüklüğü duygusu, öğretmenler için özellikle çok önemlidir. Bu duyguyu yaşayan öğretmenler, kendilerini öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olmada ve okulun diğer sorumluluklarını yerine getirmede etkisiz olarak algırlar. Bütün bunlarla birlikte tükenmişliği yaşayan eğitimciler, öğrencilerine karşı daha az sempatik olurlar ve sınıftaki düzensizliğe olan hoşgörülerini daha azdır, sınıf için yeterli olarak hazırlanmaya az çaba harcarlar ve mesleklerini aksatmaya, sonunda mesleği bırakmaya yol açacak şekilde işlerine daha az bağlılık sergilerler. (Farber, Miller, 1981; Byrne, 1991; Schwab, 1981) Öğretmen tarafından yaşanan tükenmişlik seviyesi, kişinin duygusal tükenme depersonalizasyon ve azalmış bireysel başarı duygularının sıklığının ve yoğunluğunun bir fonksiyonudur.

Öğretmenler için, tükenmişliğin dereceleri olduğunun farkına varmakta önemlidir. Sponiol ve Coputo (1978) tükenmişliğin aşağıdaki üç seviyesini tanımlamışlardır:

.İlk derecede tükenmişlik (hafif): Kısa yaşanan sinirlilik, yorgunluk, çöküntü, hüsrân nöbetleri ile kendini gösterir.

.İkinci derecede tükenmişlik (orta): "Hafif"le aynı belirtiler görülür ama iki hafta ya da daha fazla sürmektedir.

.Üçüncü derecede tükenmişlik (şiddetli): Fiziksel hastalıklar ortaya çıkmıştır. (Ülser, kronik sırt ağrısı, migren vb.) (İwanicki, 1983)

Birçok öğretmen için seyrek olarak tükenmişliğin "hafif" olanını yaşamak sıra dışı değildir. Tükenmişlik, bu duyguların ısrarlı olması ve kendilerini açıkça, kronik, fiziksel ve duygusal hastalıklar ile birlikte göstermesiyle daha ciddi bir problem haline gelir. Kronik stresin literatürde tanımlanan semptomlarından ve olası sonuçlarından bazıları Şekil-3'de gösterilmektedir. (Gann, 1981; Zahn, 1980; Pines, Ararison, Kafry 1981; Goldberg, 1978)

## Şekil-3

## Öğretmenlerde Kronik Stresin Olası Sonuçları ve Semptomları

<u>Semptomlar</u>		
Depresyon	Uykusuzluk	Şeker hastalığı
Geri çekilme	Halsizlik	Ülser
Başağrıları	Kronik üşütmeler	Kolit
Alerjiler	Yüksek tansiyon	Kanser
<u>Olası Sonuçlar</u>		
Alkolizm	Meslekten hoşnut olmama	Aile çatışması
Aşırı sigara kullanımı	Aşırı şişmanlık	Boşanma
İlaç bağımlılığı	Kazalar	İntihar

## 2-Öğretmenlerde Stres ve Tükenmişlik Kaynakları:

Eğitimcilerdeki stresin ilk kaynaklarından biri olan toplumsal kaynaklar, toplumdaki sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerine yerleşmiş baskılarından doğanlardır. Yerel politikacıların öğretmenler üzerine uyguladıkları siyasal baskılar, Campbell'in 1974'te belirttiği gibi yalnızca batıda değil, ülkemizde de önemli bir sorun olmuştur. Eğitim tarihimizde, siyasal suçlamalarla pek çok öğretmenin yer değiştirdiğine tanık olunmuştur. Kuşkusuz bu durum öğretmenlerin mesleklerine olan sevgi ve bağlılıklarını yaralamıştır. Öğretmenlerin mesleki dayanışmaları, kaynaşmaları siyasal iktidarların niteliğine göre engellenmiştir. Örneğin; 1970'li yıllarda Türkiye'de öğretmenlere verilen maaş onların geçimini sağlamada çok yetersiz kalmaya başlamıştır. Ancak mevcut öğretmen dernekleri ve sendikaları, öğretmenlerin ekonomik durumunun düzeltilmesi ve mesleğin geliştirilmesiyle değil, işçi hakları, toprak reformu, petrol davası vb. gibi öğretmenlerle doğrudan etkisi bulunmayan işlerle uğraşmıştır. Milli Eğitim Teşkilatı, 1970'li yıllar ve sonrasında, politik düşüncelerle bozulmuş, iktidara gelen partiler kendi politik görüşlerini Milli Eğitim aracılığıyla

yaygınlaştırmak için Milli Eğitime politikayı sokmuşlardır. İktidar partileri değıştikçe Milli Eğitimde Talim ve Terbiye Kurulu'ndan okul müdürlüklerine kadar bütün yöneticiler değıştirilmiştir.

Ertürk, (1970) tarafından da gözleendiği üzere bugüne değin öğretmen tayinlerinde mahrumiyet bölgelerine dengesiz dağılışı, mesleki kuruluş ve kurumlarla işbirliği yapılamayışı, öğretmen-halk etkileşiminin yeterli olmayışı, öğretmenlerin belli sağlık, ekonomik ve sosyal güvenlik sorunlarının çözülmüş olmayışı, öğretmeni değerlendirme sisteminin iyi işlemeyişı, nicelik ve nitelik dengesizliği, yetiştirici ve istihdam edici kurumlar arasındaki irtibatsızlık, ilgili kanun, tüzük ve yönetmelikler ve bunların işleyiş şekillerinin yeterli olmayışı, öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar edilemeyişı, yabancı dil öğretiminin yetersiz oluşu, öğretmen adaylarının tercihlerinden çok şartların zorlayıcılığı altında mesleğe yönelmekte olması, öğretmen-politika ilişkisinin isabetli olmayışı, eğitim idareciliğinde sorumluluk-politika ilişkisinin isabetli olmayışı, eğitim idareciliğinde sorumluluk-yetki dengesizliği vb. aksaklıklar, öğretmenler arasındaki bütünlüğü zedelemiştir. Böylece kendi içindeki sorunları ve zıtlaşmaları çözümlenemeyen öğretmenlik mesleği, giderek gençlerimiz tarafından en son düşünölen bir meslek haline gelmiş, saygınlığı azalmıştır. İşte tüm bu olumsuz durumlar, öğretmenlerin başta ekonomik olmak üzere pek çok konuda sıkıntı içine düşmelerine, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kaybetmesine neden olmuştur.

Eğitimciler arasındaki stresin ikinci önemli bir kaynağı, organizasyonel olanlardır. Eğitim kurumları hedeflerini yeterli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmek için iyi örgütlenmiş olmalıdırlar. Okullardaki programlar, toplum içinde gerçekleştirecek olan gereksinimleri sağlamak için gerçekçi olarak plânlanmalıdır. Bu programlar, okuldaki personel gereksinimleri ve öğrencilerin eğitimle ilgili gereksinimleri ile uyum içinde olmalıdır.

Etkili bir okul organizasyonu için, idareciler, diğer destekleyici kişiler, öğretmenler ve toplumu temsil eden kişiler arasında sistematik planlamaya gereksinim vardır.

Yapılan incelemeler (Ginsberg, Bennett, 1981; Cichon, Koff, 1980) stresin, öğretmenlerden, üzerinde hiç bir etkiye sahip olmadıkları organizasyoneel baskılar ile birlikte okul programlarını uygulamaları beklendiğinde ortaya çıktığını göstermiştir. Stres en çok öğretmenlerden yetersiz kaynakları olduğu halde başarı beklendiğinde ya da program veya yönetimle ilgili emirlerin, öğrencileri için en iyi olduğuna inandıkları şeyler ile çatıştığında ortaya çıkmaktadır.

Öğretmeni etkileyen stresin üçüncü önemli kaynağı ise "rol" ile ilgilidir. Rol ile bağlantılı stresin olası kaynakları, disiplin problemleri, özel gereksinimleri olan öğrenciler için öğretimle ilgili uygun programların geliştirilmesindeki güçlük, meslekle ilgili gelişim için yeterli zaman bulamama ve öğretmenin eşi ya da öğrenci velileri, yöneticilerle olan ilişkileridir. Rol ile ilişkili stres, öğretmenin kişiliğine ve bir kişinin mesleki pozisyonuna bağlanmasıyla olan hazırlığın bir fonksiyonudur. Cebiri seven ve yetenekli olmayan öğrencilere "Cebire Giriş" öğretmek için hazırlanmış bir öğretmen, bu öğrencilerle uğraşırken, hızlandırılmış, koleje hazırlık düzeyindeki öğrencilere ileri seviyede matematik öğreten hazırlanmamış bir öğretmenden, daha az role ilişkin stresle karşılaşacaktır.

Role ilişkin stres, özellikle öğretmenlerin istekleri olmadan, öğretme becerileri de olmadan onların bazı pozisyonlara yerleştirilmesiyle belirginleşmektedir. Bu öğretmenler, role ilişkin stresi yaşamamanın büyük bir olasılık olduğu bu pozisyonu kabul etmek ya da reddetmek ikilemiyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Öğretmen stresinin toplumsal, organizasyonel ve rol bağlantılı kaynakları karşılıklı olarak ilişkilidir ve birbirine eklenebilir. (Iwanicki, 1983)

Tükenmişlik ise öğretmenlik mesleğinde kronik olarak yer alan diğer stres verici durumlarla eşleştirilmektedir. Böylelikle, bu stres kaynakları, tükenmişliğin de nedenleri olarak gösterilir. (Colins ve Masley, 1980).

Gelecekte, meslekte yaşanan stresin, öğretmen tükenmişliğinin direkt nedeni olup olmadığını belirtmek için bir araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Bununla beraber, öğretmenlerin kendilerinin hazırlayıp gönderdikleri raporlar, bazı belirli, stres yaratıcı durumların, tükenmişliğe yol açtığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin belirttiği stres vericiler, kaynakları ve etkileri Şekil-4'te özetlenmiştir.

#### Şekil-4

#### Tükenmişliğin Oluşmasına Neden Olan Öğretmenlik Mesleği Stres Vericileri (Stresörler)\*

Meslek stresörü	Kaynak	Etkiler
Yalnızlık	Birarada bulunan meslektaşlarla anlamlı ilişkiler kurabilmek için elverişli ortamların olmayışı. (örn; bütün bir günü kapalı bir odada, bir sürü çocukla geçirmek.)	-Zihinsel uyarının yokluğu. -Psikolojik destek eksikliği -Bu meslekte, sadece sorunu olan tek kişi olduğunu düşünme ve diğerlerinin de benzer şekilde acı çekebilecekleri ile ilgili şüpheler (Maslach, 1978)
Fiziksel zarar korkusu	Öğrencilerin öğretmenlere karşı aniden artan şiddeti	İşe gitme korkusu. Mesleğin sorumluluklarından ayrılmaya neden olan gerilim. Çevre üzerinde kontrolü kaybetme hissi. Duygusal yorgunluk, bireysel başarı duygusunun kaybı.

Meslek stresörü	Kaynak	Etkiler
Sınıf disiplini	Sınıf içinde, öğrencilerin disiplinli olma gereksiniminin artması.	Otoriteryen şekillerde ve doğal olmayan bir güç içinde, davranıma yönelmenin rahatsızlığı. Öğretmenlik rolünün idealleriyle, hayal kırıklığı yaşamak. Duygusal tükenme ve bireysel başarı duygusunun kaybı. (Wals, 1979)
Okul Yöneticileri	Okul yönetimine güvensizlik ve yönetimden uzaklık. Karar verme sürecinden dışlanma	Öğretmenlerin kendi gelecekleri üzerinde kontrolleri olmadığı duygusu, mesleklerinde kapana kısıldıkları hissine yol açar. Karşı yönetim ön yargısı, onlardan biri olma korkusunu sınırlar ya da ortadan kaldırır. (Rothstein, 1980)
Anne-babalar	Kötü veli-öğretmen ilişkileri. Anne babanın ilgisinin, katılım ve ilişkisinin yokluğu. Sadece çocuklarla ilgili bir sorun olduğu zaman ilişki kurulması. Çocuğun yararına herhangi bir takım çalışmasının eksikliği (Feshbach, 1976)	Çocukların yaşamlarında değişiklikler yapmak için belirlenen hedeflerin engellenmesi. Çaresizlik ve umutsuzluk duygularının artışı. İşlerdeki ödüllerin yokluğu.
Devlet görüşü	Devlet karşıtı okul öğretmenlerinin yargıları, basın yönündedir. (Dublin, 1979). Dolaylı ya da dolaysız, eğitim sisteminin problemi hakkındaki suçlamalar. Öğretmenlik mesleği, değersiz, önemsizdir ve saygınlık ve prestij eksikliği ile alçaltılmıştır. (Jersild, 1955)	Kendi değerini sorgulama. Mesleki vaatlerin kaybolması. Mesleki ödüllerin kısıtlanması. Motivasyonun önemli kaybı.
Maddiyat (maaşlar)	Düşük maaşlar, artan talepler, zorluklar ve sıkıntılarla birleşmiştir. Maaşlar enflasyonla aynı düzeyde düşmektedir.	Meslekte maddi saygısızlık duygusu (Scrivens, 1979) Meslek değiştirmek için artan motivasyon.
Maddiyat (bütçeler)	Okul kaynaklarını ve araç gereçlerini kısıtlayan, daha sıkı, federal devlet hazine politikası ile bağlantılı olan devlet bütçesindeki azalma. Görsel yaratıcı el becerisi ve spor kaynaklarının yokluğu	Öğretmenlerin farklı etkinliklerin desteklenmesindeki yokluğa bağlı olarak, günün her dakikasını, her periyodunu ve dersini doldurmada üzerine binen yükün artması.

Meslek stresörü	Kaynak	Etkiler
Yazı İşleri	Öğretmenlerden istenen yönetimsel yazışmanın belirgin ve devam eden artışı.	Öğretmenlerin boş zaman ya da sınıf hazırlıklarına müdahale etmek. Öğretmenlerin kendilerini katip gibi hissetmeleri. Bir çok durumda bu yazı işlerine bağlı olarak öğretmenlerin mesleklerini bırakmaları. (Boyle, 1983)

\*(Hock, Roger R. "Professional Burnout Among Public School Teachers", Public Personnel Management, Vol:17, N:2, Summer 1988 adlı kaynaktan alınmıştır) (Hock, 1988).

Özetle; öğretmenlerin yaşadıkları stresin temel kaynaklarını belirlemek amacıyla bir çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Örneğin; Duncham, 1984; Farber, 1984; Galloway ve diğerleri 1984; Kremer-Hayon, Kurtz, 1985; Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; Moracco, Danford, D'Arienzo, 1982; Pratt, 1978; Schwab, 1983; Smilansky, 1984) Çalışmalar sonucunda şu söylenebilir ki öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkileri, çalışma koşullarının değişik yönleri öğrencilerin hatalı davranışları, maaş, statü ve rol çatışmaları gibi çok sayıda stres kaynağı vardır. (Kyriacou, 1987)

Ülkemize baktığımızda ise, Türkiye'nin toplumsal, ekonomik ve siyasal düzeyi ile ilgili olarak yapılan incelemelerden, Türk milli eğitiminde son yıllardaki gelişmelerin toplumu olumlu yönde etkilemediği anlaşılmaktadır. Maalesef eğitim sorunlarının çoğu, bazı eğitimcilerin çizdiği yanlış eğitim politikaları yüzünden ortaya çıkmış, eğitim hizmetlerinin yayılmasında ve gelişmesinde kısa vadeli siyasal düşünceler önemli rol oynamıştır. Eğitim harcamaları gittikçe büyümüş olmakla birlikte, toplu ve uzun vadeli bir açıdan ele alınmamıştır. Bu konudaki planlama ve örgütlenme yetersizliği de yapılan masrafların israfına neden olmuş, eğitim sisteminde de çeşitli dengesizlikler ortaya çıkmıştır. Türkiye'de yenileşme ve batılılaşma hareketinin başladığı 19.yüzyıl başından beri, ülke koşullarına uyan bir eğitim sistemi geliştirilememiştir. Fransız sistemini taklit ederek geliştirilmiş olan sistem, eğitim alanında da bürokratik ve politik etkilerin artmasına ve eğitim örgütlerinin kırtasiyeciliğe boğulmasına yol açmıştır.



Ülkemizde, öğretmenlik mesleğinin altın yılları 1950 ve 60'lara kadar gelmektedir. 1970'li yıllarda politik amaçlı teşvik ve baskılarla öğretmenler arasındaki birlik bozulmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 1974 yılında Öğretmen Okullarını kapatmıştır. Lise mezunlarından öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bundan sonra toplumda, "bizim çocuk hiçbir okula giremedi, bari Eğitim Enstitüsü'ne girsin. Hiç birşey olamazsa, öğretmen olsun" kanaati yerleşmiştir. 1970'li yıllarda, öğretmenlere verilen maaş, onların geçimini sağlamada yetersiz kalmaya başlamıştır. Büyük şehirlerde yaşayanlar, geçimlerini sağlayabilmek için ikinci bir işle uğraşmak zorunda kalmışlardır.

1982 yılında çıkarılan 41 sayılı kararname ile bütün yüksek okulların üniversitelere bağlanması sırasında, öğretmen yetiştiren okullarda üniversitelere devredilmiş, öğretmen yetiştirme işi tamamen üniversitelere bırakılmıştır. Öğretmenlik mesleği cazip olmadığı için öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara, üniversite giriş sınavında en düşük puan alan öğrenciler müracaat etmiştir.

Tüm bunlar ve sayılabilecek diğerleri, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kaybetmesine ve beraberinde tükenmişliğe yatkın öğretmenlerin varolmasına neden olmuştur. (Tekişik, 1992)

Son gelişmelere bakıldığında, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 19.12.1991 gün ve 150 sayılı kararı ile "Öğretmenlerin İçinde Buldukları Sıkıntıların Çarelerini ve bu Meslek Mensuplarını Toplumda Layık Oldukları Statüye Kavuşturmak İçin Alınacak Tedbirleri Tespit Etmek" amacı ile (10/1) esas numaralı Meclis Araştırma Komisyonu'nun kurulduğu görülmektedir. Böyle bir gelişme, öğretmenlik mesleğine, T.B.M.M.'nin verdiği önem açısından memnunluk vericidir.

### 3-Lise Öğretmenliği ve Tükenmişlik:

Lise dönemi öğrenciler ve öğretmenler açısından, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi gözönüne alındığında en zor dönemlerden biri olarak belirtilebilir.

Ergenlik adı verilen bu dönem, gelişimin farklı özellikleri olan, gerek fiziksel gerek psikolojik değişmelerin çok çabuk olduğu bir dönemdir. Bu hızlı değişmeler, karmaşa, yetersizlik ve güvensizlik duygularına neden olabilir ve pek çok istenmeyen davranış biçimleri ortaya çıkabilir.

Ergenlik, bir olumsuzluk evresi olarak, bireyin yaşama ilişkin "karşı" bir tavır almasını ya da daha önceden geliştirdiği bazı iyi nitelikleri olumsuzlaştırmasını ifade etmektedir.

Bu dönem, davranışların en aşırıya kaçtığı dönemdir, duygular allak bullak olabilir, dengesizlik mevcuttur. Bireyin pek çok problemi vardır. Yetişkinler kendisini anlamayacak kadar yaşlı görünmektedir ve onlardan yardım istemez.

İşte bu oldukça güç dönemde lise öğretmenlerinin ergenlik çağı gencinin üzerine olan etkisinin önemi kaçınılmaz bir gerçektir. Belirli bir bilgide uzman olan öğretmen, toplumun öğretim temsilcisidir. Fakat aynı zamanda disiplini sağlamakla, çalışma grubu oluşturmakla, toplumun ahlakını arttırmakla da görevlidir. Gençleri tanıyarak onların gereksinimlerini değerlendirmek, onlara kendilerini ifade etme olanağını sağlamak zorundadır. Öğretmen kendini kültür önünde sorumlu bulur, hem toplumsal hemde bireysel bakımdan işlemek, geliştirmek zorundadır.

Ergen ise, artık öğrenmek için öğrenmek istememektedir. Öğretmenden bilgilerin işlevini, anlamını sorar. Ergen, çelişkilere karşı dikkatli olduğu için, öğretmen öğrettiklerine egemen olmak zorundadır. Öğretmen, kendi insani yaşantılarını hesaba katarak bir ideale bağlanmak, öğrencilerine karşı anlayışlı, dürüst, güç anlarda onlara destek olmaya hazır bulunmak zorundadır.

İyi bir lise öğretmenin önemli etkilerinden bir tanesi, gencin gelişimini teşvik edici olmasıdır. Böylelikle o, gencin kendi kendisini bulmasına yardım eden bir insandır. Bundan başka o; gencin kendi entellektüel yetisini keşfetmesi, onu anlayıp takdir etmesi, sosyal ve emosyonel potansiyelini de sezip anlamasına yardımcı olan bir meslek elemanıdır. Öğretmen, gencin sağlıklı ve normal olmayan görüş ve düşüncelerini, onun kendisinin yenebileceği alışkanlıklarını ve diğer bunun gibi gencin kişiliğine kötü etkiler yapabilecek bozuklukları ortadan kaldırarak onun üretken bir kişi halinde yetişmesini de amaç olarak tanıyan kişidir.

İşte bu beklentiler ve yaşanan eğitimle ilgili gerçekler arasına pek çok engel girer. Bu engeller, çoğunlukla öğretene-öğrenen ilişkisinin yapısından kaynaklanmaktadır. Kurumlar, programlar, sınavlar, teknikler, çalışma ortamları çoğu zaman anksiyete verici kendi baskılarını uygularlar.

Ergenlik çağı gençlerini yetiştirirken belli bir ölçüde kendiliğinden gelen bir çaba ve enerji ile, yine dış kuvvetlerin etkisinde kalmayarak hareket etmek değerli bir özelliktir. Bu şu demektir; bütün olaylar arasında, öğretmen sürekli şekilde heyecanlarla kendini salıvermiş bir kimse olmamalıdır. Öğretmen kendisinin bir heyecan yaratıcısı olduğunu bildiği kadar, aynı zamanda bir fikir ve düşünce adamıdır. O başkalarının, kendisinin de nihayet bir insan olduğunu bildiklerini kabullenmiş olmaktan ürkmeyiz. Yine şunu da duymakta ve bilmektedir ki, onun için de korkulacak şeyler vardır. Bundan başka gerekirse, öfkelenen bir varlık olduğunu da kabul etmelidir. Depresyonun baskısı altında kalabileceğini de hesaba katmalıdır. Fakat bu, şu demek değildir ki, kendisinin başırsız ve feryatlarına karşı, öğrencilerini vurduğunu duymaz kişiler yerine koymaktan çekinir. Ya da ıstırapları ve elemeleri için öğrenciler, kendisinin başvuracağı "ağlama duvarı"da değildir.

Ergenlik çağı gençlerine etkili şekilde birşeyler öğretmek için, öğretmenin onları birer kişi olarak tanıması ve bilmesi gereklidir. Bununla beraber her iyi

öğretmen ergenlik çağı gencini tanımak, anlamak için büyük ümitler besler, ama hemen hiç bir öğretmen bu ümidine tam anlamıyla kavuşamaz. Çünkü insan yaşamı çok karışık ve çapraşıktır.

Tüm bu belirtilen beklentiler, varolan olumsuz diğer koşullarla da birleşince, lise öğretmeni için çok ağır bir yük ortaya çıkmaktadır. Bir çok öğretmen bu ağır yük altında ezilebilir, işte o zaman tükenmişlik sendromu ile tanışacaktır. (Onur, 1987; Jersild, 1978)

#### 4-Öğretmen Tükenmişliğinin İncelenmesinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi:

Genelde öğretmenlerin ve kısmen özel eğitimcilerin meslekte tükenmişlik gösterdikleri gözlenmektedir. Günümüzde kesin olarak, her yıl kaç öğretmenin tükenmişlik yaşadığı ya da tükenmişliği yaşıyorken hangilerinin görevlerine devam ettiği konusunda herhangi bir veri yoktur. Bununla birlikte, Mc Guire (1979), tarafından yapılan bir çalışma, çoğu öğretmenin, bu nedenle öğretmenlik mesleğinden vazgeçtiğini ve mesleği bırakmayı tercih ediyor olduklarını göstermiştir.

Bir öğretmenin mesleğiyle ilgili bilgi ve becerileri kazanması ve bunları öğrencilerine aktarmasının yanısıra, onun bir insan olarak gelişip olgunlaşması ve insanlarla olan ilişkilerinde de daha duyarlı olması gereklidir. İnsanlara yardım etmekle görevli herkes gibi, öğretmen de bir insan olarak önce bütün tutarlı, tutarsız yanlarıyla kendisini tanıyıp kabul etmeli ve bunun yanısıra insan ilişkilerinde beceri geliştirmiş olmalıdır.

Oysaki tükenmiş olan öğretmenler, öğrencilerine karşı daha az anlayışlı olabilir, sınıf içindeki engellemelere, karmaşıklığa daha az tolerans gösterebilir, ders planlarını daha dikkatsiz ve seyrek yapabilirler. Mesleği bırakmayı planlarlar ya da bunu hayal edebilir, sıklıkla duygusal ve fiziksel tükenme hissedebilir ve işlerine daha az bağlılık duyabilirler. Bunun sonucunda da

öğretmenler kendilerinden beklenen, akademik ve becerisel yönden öğrencilerin eğitimi, gelişmeleri için aktivitelerin sağlanması, onların anlaki ve etik gelişimlerini cesaretlendirme, tüm öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılama vb. şeyleri yerine getirememektedirler.

Öğretmenler örnek modellerdir ve onların psikolojik durumları (şüphe, ne yapacağını bilememe vb.) öğrencilerin de psikolojik durumlarını etkiler. (Doyal, Forsyth, 1973; Zimmerman, 1970) Çocuklar psikolojik ve fiziksel yönden rahatsız olan öğretmenlerine, kendileride fiziksel şikayetlerini çoğaltarak karşılık verirler.

Görüldüğü gibi, öğretmen tükenmişliğinin getirdiği sorunlar yalnızca öğretmenin kendisinin ve ailesinin fiziksel ve duygusal yönden sağlığını etkilemekle kalmaz, eğitim süreci üzerinde olumsuz yönde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu etkenler dikkate alındığında, öğretmenlerin tükenmişlik sendromunun belirtilerini, kaynaklarını, nasıl önlem alınması gerektiğini anlamaları için aydınlatılmaları gereği açıktır. Bugüne dek, eğitimcilerin neden tükendiklerini, tükenmişliğin bir öğretmenin sınıf içindeki durumunu, çevresiyle ilişkilerini nasıl etkilediğini anlamak için gösterilen çabalar ne yazık ki yetersiz kalmıştır. Öğretmenlerin önce kendilerinin, tükenmişliğin onlara nasıl zarar vereceğini anlamaları gereklidir. Bir öğretmenin sağlıklı bir sınıf atmosferini yaratabilmesinin ilk adımı; kendisini iyi tanımasıdır. Öncelikle kendi kuvvetini kendi zayıf yanlarını, kendi amaçlarını, kendi kişilik özelliklerini ve çok özel niteliklerini gerçekçi olarak tanıdığı sorguladığı takdirde, çok etkili ve zevkli bir sınıf ortamı yaratabilecektir.

Tüm bunların ışığında, öğretmenlere özgü özellikler ile tükenmişlik arasındaki ilişkilere ait bilgilerin incelenmesinin, öğretmenin tükenmişliği ve buna karşı alınabilecek önlemler ile yapılabilecek müdahaleleri anlamaya yardımcı olması açısından yararlı olacağı düşünülebilir. (Özdayı, 1991; Hock, 1988; Kılıççı, 1992; Farber, 1984)

### c)ÖĞRETMEN TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR:

Tükenmişlik, özellikle insanlarla çalışan ve insanlara yardım ve hizmet etmeyi amaçlayan meslekler için tanımlanmış bir sendrom olduğundan, literatürdeki araştırmaların yalnızca öğretmenler üzerinde değil, hemşirelik, sosyal hizmetler, klinik psikoloji, psiko-terapistlik, fizyoterapistlik, polis memurluğu, avukatlık, çocuk bakıcılığı vb. çeşitli mesleklerde çalışan kişilerle yürütüldüğünü belirtmek uygun olacaktır. Araştırmamızın niteliği gereğince, bu kısımda yalnızca eğitim alanında yapılan çalışmalardan söz edilmiştir. Ancak, Türkiye'de "tükenmişlik" ile ilgili çok az çalışma olduğu ve bu çalışmaların da Sağlık Bilimleri alanında, yani hekimlik ve hemşirelik mesleklerinde başladığı belirtilebilir. Örneğin; Ergin (1992) ve Çam (1991, 1992)'in, Özbek ile Girgin (1994)'in hekimlerle ve hemşirelerle olan çalışmaları, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin ülkemizde tanıtılması, uyarlanması ve hekimlikle hemşirelik mesleklerindeki tükenmişlik düzeylerini yordamada bazı değişkenlerin belirlenmesi açısından önemli çalışmalar olarak sayılabilir.

Yine Düzyürek ve Ünlüoğlu (1992)'nin kuramsal bir bakış açısıyla hekimlerde tükenmişliğin evreleri ve tükenmişliği yaşayan bireylere yardım ve müdahale önerilerinin gözden geçirildiği çalışmaları, Çam ve Baysal'ın (1994), İzmir Metropolitan Alan içinde Bulunan Yataklı Sağlık Kurumlarında Görev Yapan Psikiyatrist ve Psikologlarda Tükenmişlik Sendromunun İncelenmesi adlı çalışmaları, tükenmişliğin toplumumuzda belirli bir sorun olduğunu vurgulayan ve bu sorunu çözmek amacıyla atılmış adımların başında yer alan çalışmalar olarak gösterilebilir. (Çam, 1991;1992; Ergin, 1992; Düzyürek ve Ünlüoğlu, 1992; Çam ve Baysal, 1994)

#### 1-Dünya Literatüründeki Araştırmalar:

Eğitimde "tükenmişlik" kavramı, ilk olarak betimsel, sıklıkla da fikrimsi bir anlatım çeşidi içerisinde sınırlanmıştır. (Bloch, 1977; Hendrickson, 1979; Needle, Griffin, Suedson ve Berney, 1980)



Daha sonraki çalışmalarda ise araştırmacılar bir dizi bireysel ve durumsal değişkenleri, öğretmen tükenmişliğinin potansiyel nitelikteki, kritik olan faktörleri olarak belirtmişlerdir.

Örneğin; Chapman ve Lowther (1982), tükenmişlikle ilgili olarak yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri gibi bireysel özellikleri incelemiştir. Malinowski ve Wood (1984), öğretmenlerdeki "kendini gerçekleştirme" (self-actualization) durumunun tükenmişlikle olumsuz yönde ilgili olduğunu belirtmiştir. Durumsal faktörler ise, genelde davranış bozukluğu, onaylanmamış iş talepleri ve yönetim desteğinin azlığı gibi okul çevresindeki olumsuz özellikler olarak tanımlanmış ve tükenmişlikle ilgili bulunmuşlardır. (Bensky, 1980; Weiskopf, 1980)

Tosi ve Tosi (1970)'de seçilmiş olan bazı iş baskılarını ve rol belirsizliğini incelemiş, baskıların öğretim hoşnutluğu ile olumsuz olarak ilgili olduğunu göstermişlerdir. Schwab ve Iwanioki (1982)'nin bulgularında benzer şekildedir. Onlarda rol çatışması ve rol belirsizliğini belirten verileri (yönetimsel destekle ilişkili örgütsel stres değişkenleri) öğretmen tükenmişliğiyle ilişkili bulmuşlardır. Tosi ve Tosi (1970)'ye göre, okul yönetim şekli, tükenmişlikle doğrudan ilgili olan bir faktördür. Katı bir okul organizasyonu çok az bireysel kontrole izin verir ya da öğretmenlerin günlük sorumlulukları üzerine mesleksi bir katılım getirir. Katılım ve organizasyon katılımı arasındaki ilişki karşılıklıdır. Katı organizasyonlar genelde çok az katılıma izin verirler ve katılım içinde bireysel girişimlere minimum düzeyde yanıt verirler. (Brissie, 1988)

Mazur ve Lynch (1989)'ın "Yönetimsel, Organizasyonel ve Kişilikle İlgili Faktörlerin, Öğretmen Tükenmişliğindeki Farklı Etkileri" adlı çalışmaları, öğretmen tükenmişliğinin, yönetici-liderlik stili, okul organizasyonu ve öğretmenin kişilik özellikleri gibi bağımsız değişkenler ile ilişkisini araştırmaktadır. Bu çalışmada, devlet liselerinden toplam 200 öğretmenle çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları şunları göstermiştir:



1-Liderlik stili, öğretmen tükenmişliği için önemli bir gösterge değildir.

2-Ağır iş yükü, desteksizlik ve izolasyon gibi organizasyonel stres faktörleri ise, öğretmen tükenmişliğinde önemlidir. Anomi, A veya B tipi kişilik, empati, benlik kavramı gibi kişilik özellikleri yine önemli değişkenlerdir.

A tipi kişilik, Freudenberger (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981) tarafından da potansiyel bir tükenmişlik tipi olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da A tipi kişilikte etkileşen faktörlere veriler sağlamaktadır, yani bazı bireyler için tükenmişlik A tipi kişiliğin bir sonucudur.

Yine bu çalışmada "dış kontrol odağı" tükenmişlikle belirgin olarak ilişkili bulunmuştur. Hem dış kontrol odağının hem de yüksek öz saygının tükenmişlikle ilişki içinde olduğu gösterilmiştir.

Bir kişilik özelliği olan anomi aynı çalışmada depersonalizasyon alt boyutunun temel habercisi olarak bulunurken, duygusal tükenme ile de ilişkili çıkmıştır. Anomi, bir anlamsızlık ve yabancılaşma duygusu ile karakterize edilmektedir. Anomi, duygusal tükenmenin bir üreticisidir ve tükenmişliğin gelişiminde de bir etkendir.

Tükenmişliğin temel habercisi olarak bulunan diğer bir kişilik özelliği ise, benlik kavramıdır. Bu bulgu, çalışmada, Maslach (1982)'in düşük benlik kavramı ve kendine güveni az olan kişilerin daha çok yıprandığı ve bu tip bir kişiliğin tükenmişliğe daha yatkın olduğuna ilişkin bulgusu ile tutarlı bulunmuştur. Düşük benlik kavramı bir çok yolla tükenmişlik yaratabilmektedir. İlk olarak bu bireyler, kendilerinin organizasyonun talepleri tarafından sarılmalarına izin vererek, diğerlerine oranla daha pasif kalırlar. İkincisi ise, kendilerini bazı şeylerin üstesinden gelebilecek kadar iyi olmayan kişiler olarak gördüklerinden bazı engellerle karşılaşılırlar. bu da bu engellerin üstesinden gelmede, başarısız olmanın bireyin düşük kişilik değerlendirmesini pekiştirecek üçüncü basamağa yol açacaktır Benlik kavramının ölçülmesi, bu çalışmada kullanıldığı şekliyle,

öğretmen tükenmişliğinin oluşmasındaki benlik kavramı rolünü netleştirmiştir. Benlik kavramının üç yapısı vardır: öz saygı, yani kişinin kendini değerlendirme duygusu, idealleştirilmiş benlik ve empatik benlik. Benlik kavramının yapılarında, kural yapısı az gelişmiş öğretmenlerin, tükenmişliğe daha yatkın oldukları görülmüştür. (Mazur, Lynch, 1989)

Öğretmenlerin benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerine yanıt verilmediğinde, tükenmişlik olasılığının daha yüksek olduğunu gösteren, bir başka çalışmayı da Anderson ve İwanicki (1981) gerçekleştirmişlerdir.

Byrne'in çalışması, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin tükenmişliğine etkisi olan organizasyonel ve bireysel faktörlerin en fazla dikkat çekenini belirlemek ve her öğretmen grubu için bu stres yapıcıları tükenmişliğe bağlayan nedensel baskınlık örneklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 599 ilkokul, 203 ortaokul ve 715 lise öğretmeni katılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri ve ilgili bir anket formunun kullanıldığı çalışmanın bulguları, öğretmen tükenmişliğinin öncelikli belirleyicileri olarak, rol çatışmasının etkisi, iş yükü, sınıf atmosferi, karar verme yetkisi ve akran desteğinin önemini bildiren diğer araştırma bulgularıyla tutarlı çıkmıştır. Bulgular aynı zamanda, benlik saygısı ve dış denetim odağı gibi, öğretmen tükenmişliğinin önemli göstergeleri olarak sayılan anahtar pozisyonları da vurgulamıştır. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı altölçekleri arasındaki nedensel yapıyla ilişkili olan bulgular tükenmişliğin tek yönlü bir yapı olarak açıklanmasının anlamsız olduğunu kesinleştirmiştir. (Byrne, 1992)

Bir başka çalışmada, Farber (1984), öğrencilerinin kendi yaşamlarından olumlu olarak etkilendiklerini hisseden öğretmenlerin, öğretmenlik işinden daha çok doyum bulduklarını, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur. (Brissie, Kathleen, Dempsey, Bassler, 1988)

Literatürde, diğer bazı uygun faktörlerinde öğretmen tükenmişliğinin yaşanmasında etken olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin;

Bloch (1977), tutkulu, idealist, kendilerini mesleklerine adanmış öğretmenlerin, "Minnesota Multiphasic Personality Inventory" tarafından ölçüldüğü kadarıyla, tükenmiş, hırpalanmış öğretmenler sendromuna daha eğilimli olduğunu göstermektedir. (Farber, 1984)

1987 yılında Laughlin'in, New South Wales'daki öğretmenlerin stresi üzerine yaptığı bir çalışma sosyal desteğin, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları stres üzerinde çok az bir etkisi olduğu fikrini vermiştir. Buna karşılık, Victorian Bölgesi ilk ve ortaokul öğretmenlerinden bir grupta, Otto (1986) ile Chiu ve arkadaşlarının (1986) yaptıkları çalışmalar, sosyal destek şeklindeki yardımlardan yoksun olan eğitimcilerin, iş stresine daha yatkın olduklarını göstermiştir. Daha sonra Victorian Bölgesi devlet okullarında 1646 kişilik bir öğretmen grubu üzerindeki başka bir çalışmada da, öğretmenler için sosyal desteğin dikkat edilmesi gereken bir konu olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, destekleyici iş ortamında olan öğretmenlerin daha düşük mesleki stres ve tükenmişlik gösterdiğini bildiren Amerikan araştırmalarıyla da (Anderson ve Iwanicki, 1984; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986) tutarlıdır.

Genel bir görüş, günlük yaşamda, güçlü bir sosyal destek sistemine sahip olan insanların, hem psikolojik hem de fiziksel olarak daha sağlıklı ve stres ile tükenmişliğe, sosyal destek biçimlerinden yararlanmayanlardan daha az yatkın oldukları yönündedir. Aslında çeşitli çalışmalar (Paine, 1982; Caplan, Killilea, 1976; Maslach, 1982) sosyal desteğin, kişinin yaşamındaki özellikle çalışma ortamındaki olumlu yönünü açıkça göstermiştir.

Russell ve arkadaşları da 1987'de yaptıkları çalışmalarıyla, destek verici yöneticileri olan öğretmenlerin, tükenmişlikten daha az etkileneceklerini bulmuşlardır. (Sarros, Sarros, 1992)

1991'de Mo'nun ortaokul öğretmenleri üzerindeki çalışması, mesleğe dayalı stres, kişilik özellikleri ve sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemektedir.

Bu çalışmada, bekâr, daha yeni ve mezun olma aşamasında olan, daha stresli ve sosyal destekten yoksun olan öğretmenlerde tükenmişliğin daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Tükenmişlik ve cinsiyet değişkeninin ilişkisinin incelendiği bazı çalışmalarda yapılmış ancak, depersonalizasyon (duyarsızlaşma) alt boyutu haricinde, eğitimci tükenmişliğindeki cinsiyet farklılıklarının bulguları tutarsız çıkmıştır. Depersonalizasyon (duyarsızlaşma), ilkokul ve lise öğretmenlerinde kadınlara oranla, erkeklerde önemli ölçüde daha yüksektir. (Anderson ve İwanicki, 1984; Schwab ve İwanicki, 1982; Schwab ve diğ., 1986)

Maslach ve Jackson (1981b), kişilerin hizmet verdikleri mesleklerin geniş bir alanı arasında kadınlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde duygusal tükenme bildirirken, Anderson ve İwanicki (1984), öğretmenler için bunun tam tersinin doğru olduğunu bulmuşlardır. Maslach, Jackson (1985) ve Schwab ile İwanicki (1982) ise öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda belirgin farklılıklar bulamamışlardır.

Sonuçta, Maslach ve Jackson (1981b), Anderson ile İwanicki (1984), kadınların erkeklere oranla, kişisel başarıdaki azalma duygularının belirgin olarak daha fazla olduğunu bulurken, Maslach ve Jackson (1985), ve Schwab ile İwanicki (1982) hiç bir belirgin farklılık bildirmemişlerdir. Bütün durumlarda, mutlak cinsiyet farklılıkları küçüktür. (Byrne, 1991)

Yaş ise, yapılan çalışmalarda "duygusal tükenme" boyutuna bağlı olarak, çok göze çarpıcı bir değişken olarak görülmektedir. Genç öğretmenler, yaşlı meslektaşlarına oranla, belirgin olarak daha yüksek düzeylerde "duygusal tükenme" sergilemişlerdir. (Anderson, İwanicki, 1984; Maslach, Jackson, 1981b; Schwab, İwanicki, 1982; Schwab ve diğ., 1986)

Sendromun diğer iki alt boyutu için bulgular daha az tutarlıdır. Maslach ve Jackson (1981b), genç yanıt vericilerin depersonalizasyon (duyarsızlaşma)

üzerinde belirgin olarak daha yüksek ve bireysel başarı ölçümleri üzerinde de daha düşük puanlar aldıklarını bulurken, İwanicki ve arkadaşları öğretmenler için bu boyutlarda hiçbir belirgin yaş farklılığı bulamamışlardır.

Mesleğe harcanan yıllar, tükenmişlik için önemli bir farklılık gibi görünmesede, araştırma bulguları bu nosyonu desteklememektedir. Öğretmenler üzerindeki çalışmalarında, Anderson ve İwanicki (1984), Schwab ve İwanicki, duygusal tükenme ve depersonalizasyon (duyarsızlaşma) boyutlarına bağlı olan hiç bir önemli bulgu bulamamışlardır. Anderson ve İwanicki, 13-14 yıl çalışmışlığı bulunan öğretmenlerin, herhangi bir diğer gruba oranla, daha düşük düzeyde bireysel başarıya sahip olduğunu rapor etmişlerdir.

1981 ve 1985 te Maslach ve Jackson'un, 1982'de de Schwab ve İwanicki'nin yaptığı araştırmalar, eğitimcilerdeki "tükenmişlik" üzerinde, medeni durumun hiçbir belirgin etkisi olmadığı, diğer mesleklerdeki kişiler arasında ise, tükenmişliğin göstergesi olarak medeni durumun belirgin etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuklu olan bireyler ise, sendromun üç boyutunda da, çocuksuzlara oranla daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Literatürde; eğitimci tükenmişliğinin liselerdeki öğretmenlerde, ilkokul öğretmenlerinden daha yaygın olduğunu gösteren bir takım araştırmalara da rastlanmaktadır. (Örneğin; Anderson ve İwanicki, 1984; Feitler ve Tokar, 1982; Schwab ve İwanicki, 1982; Schwab ve arkadaşları, 1986) Daha ötesi, tükenmişliğin spesifik yönleri üzerindeki araştırmalar mevcuttur ve ortaokul ile lise öğretmenlerinin, ilkokullarda görev yapan meslektaşlarından daha yüksek düzeyde depersonalizasyon (duyarsızlaşma) sergilediklerini gösteren bulgular sağlamışlardır. Anderson ve İwanicki (1984), azalan bireysel başarı boyutunda da belirgin farklılıklar bulmuşlardır; lise öğretmenleri, sendromu bu boyutta en fazla yaşayanlardır.

Öğretmen tükenmişliğinin, anektodsall çalışmaları, çocuklarla direkt temasın yoğunluğuna bağlı olarak özel eğitim öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere oranla, tükenmişlik yaşamaya daha yatkın olduklarını göstermiştir. (Weiskopf, 1980; Freuderberger, 1977; Maslach, Pines, 1977)

Ancak bu konuda yapılan araştırmaların bulguları tutarsız görünmektedir. Örneğin; Beck, Gargiuio (1983) ve Bensley, Show, Gouse, Bates, Dixon, Beane (1980) normal öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrenmede kabiliyetsiz olan öğrencilerin öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur. (Byrne, 1991)

Yine özel eğitim öğretmenlerindeki tükenmişlik sendromu üzerine Banks ve Necco (1990)'nun, 181 özel eğitim öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışma, mesleki tükenmişlik düzeylerinin, özel eğitim öğretmenlerinde, eğitim geçmişi ve öğretmenlerin yaşlarıyla ilişkili olduğu bulgularıyla sonuçlanmıştır. Tükenmişlik riski içindeki özel eğitimciler, sınıf içindeki öğretmenlik yapan henüz üniversite öğrenimlerine devam eden genç öğretmenlerdir.

1986 Fimion ve Bianton, özel eğitimde çalışan 379 deneyimli öğretmen ve ilk çalışma yılındaki 36 öğretmende, rol, stres ve tükenmişlik olgularını incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar, bu tip problemlerin bir çoğunun belirgin olarak birbirleri ile bağlantılı olduğu şeklindedir.

Öğretmen tükenmişliğiyle ilgili bir kısım araştırmalar ise, çeşitli düzeydeki okul öğretmenlerindeki (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) tükenmişliği ve ilgili değişkenleri saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Örneğin Byrne'ın 1991'deki çalışması, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimcileri için köken farklılıklarının, tükenmişlik ve stres üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Öğretmen Stres Anketi sonuçları, cinsiyet, yaş ve öğrenci tipinin en dikkati çeken değişkenler olduğunu göstermiştir. Bu değişkenlerin etkileri, öğretim düzeyi ve özgün tükenmişlik faktörleriyle değişiklik



gösterirken, organizasyonel yönetim faktörleri en yüksek stres üreticiler olarak bulunmuştur. (Byrne, 1991)

İlkokul öğretmenlerinden bir grup örneklem alınarak yapılan bir başka çalışmada da şu soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır: Daha fazla destek gördükleri bir eğitim ortamında çalışan öğretmenler, daha az destek gören bir ortamda çalışan öğretmenlere nazaran daha mı az tükenmişlik gösterirler? Örneklem, bir şehir üniversitesinin, fakülte danışmanlık grubunda hizmet veren 22 ilkokul (destekleyici çevre) ve bir şehir içi halk okulunda (daha az destekleyici çevre) hizmet veren 10 öğretmeni kapsamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen tükenmişliğinin çevreye (destekleyici ya da destekleyici olmayan) bağlı olmadan ortaya çıktığına işaret etmiştir. (Twillie, Feiry, 1990)

Byrne ve Hall'ın (1989), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsayan çalışmaları, öğretmenlerin meslekle ilişkili stres duygularının ortaya çıkmasına neden olan faktörleri belirlemeye çalışmıştır. 98 ilkokul, 163 ortaokul, 162 lise ve 219 üniversite öğretmeninden elde edilen araştırma sonuçları, cinsiyet ve yaşın öğretmen tükenmişliğinde göze çarpan değişkenler olduğu ve bunların etkilerinin öğretim düzeyi ve çalışma koşullarına bağlı olarak farklılık gösterdiği yönündedir. Eğitim kurumlarının yönetimine bağlı organizasyonel faktörler ise, eğitim sisteminin bütün düzeylerinde öğretmenlerin stres duygularına yüksek derecede neden olan faktörler olarak bulunmuştur. (Byrne, Hall, 1989)

574 Batı Avusturyalı lise öğretmeni arasındaki psikolojik sıkıntı düzeyinin, genel popülasyondan beklenenin iki katı olduğunu gösteren bir diğer çalışma Punch ve Tuettemann tarafından 1990 yılında gerçekleştirilmiştir. Sonuçları, stresle istatistiksel olarak ilişkili bulunan, özellikle okul ile ilişkili faktörleri ortaya koymaktadır. Erkek ve kadın öğretmenler arasında ortaya çıkan farklılıklar da, stresle ilgili olarak verilen yanıtların cinsiyete bağlantılı olduğunu göstermektedir. (Punch, Tuettemann, 1990)



Cannoly ve Sanders (1986), yaptıkları çalışmada, öğretmen tükenmişlik düzeyi ve boyutlarını 121 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde incelemişlerdir. Duygusal tükenme boyutu ve cinsiyet ilişkisi incelendiğinde, erkeklerin bu boyutta tükenmişliği daha çok yaşadıkları bulunmuştur. Yine öğretmenlik süresi ile tükenmişlik ilişkili bulunmuş ve daha tecrübeli öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Aynı zamanda tükenmişliğin duyarsızlaşma (depersonalization) boyutu ile eğitim düzeyi arasında da ilişki vardır; ortaöğretim öğretmenleri daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Tükenmişliğin üçüncü boyutu olan bireysel başarı ile cinsiyet, öğretim yılları ve meslekte son yılları yaşama arasında da ilişki bulunmuştur. Meslekte son yılları yaşıyor olma, tükenmişliğin üç boyutunda önemli ölçüde, tükenmişliği artırıcı yönde etkili olmuştur. Bu çalışmadaki bireyler, kendilerini duygusal tükenme bakımından düşük, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde tükenmiş olarak görmektedirler. (Cannoly, Sanders, 1986)

Müzik öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, takdir ve destek yoksunluğu, belirsiz hedefler, zayıf program koordinasyonu ve kötü çalışma ortamları, müzik öğretmenlerindeki tükenmişliğe yol açan faktörler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca, egzersizleri, rahatlama çalışmaları ve yeni ilgiler geliştirmeyi de kapsayan, tükenmişlikle başa çıkma önerileri verilmektedir. (Hamann, 1990)

Farber'in (1984) kenar mahalle öğretmenlerindeki tükenmişliği araştırmak üzere yaptığı çalışma, 365 kişilik bir öğretmen grubuna, 65 maddelik likert tipi "Öğretmen Tutum Anketi" (TAS) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, stres ve doyum düzeyi ile kaynaklarının da belirlenmesi amaçlanmıştır. (Doyum öğretmenlerin meslektaşlarına olduğu kadar öğrencilerine karşı da ilgili ve duyarlı hissetmelerini sağlayacak deneyimlerden oluşuyordu. Stres, aşırı olan kırtasiye, başarısız bir şekilde yönetilen toplantılar ve öğretim işinde terfi şansının olmaması ile ilgiliydi.) Anket verilen öğretmenlerin çoğunun işlerine olan

bağlılıklarının azalmadığı ve halâ öğretmenlik işini sürdürdükleri halde, % 20-25'i tükenmişliğe yatkın, % 10-15'i ise hali hazırda tükenmiş bulunmuştur. Riskte olanların çoğunluğu, 34-44 yaş düzeyi arasında ve iki yıllık yüksekökol düzeyinde öğretmenlik yapanlardır. (Farber, 1984)

Devlet okulu sistemi içerisinde ortaokul ve lise öğretmenleri arasındaki mesleki tükenmişliği ortaya çıkarmak için hazırlanmış bir başka anket çalışması da Hook (1988)'in San Diego Unified School District'teki 939 öğretmeni kapsayan çalışmasıdır. Anketler, San Diego Öğretmenler Birliği tarafından ilgili yerlere dağıtılmış ve toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde geniş farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ancak tükenmişlikle, yaş cinsiyet, öğretim düzeyi, öğretilen konu veya deneyim yılları gibi demografik değişkenler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Ek olarak çalışmada, üç belirgin stres verici; tükenmişliğin en iyi haber vericileri olarak belirlenmiştir; sınıf disiplini, kapana kısılma duygusu, bireysel problemlerle birlikte öğretmenlerin destek servislerinin yokluğu. (Hock, 1988)

Byrne'in (1991), tükenmişliğin üç alt boyutuna ilişkin, belirli geçmiş çalışmalarda kararsız kalınan etkenlerin araştırılmasını amaçlayan çalışması, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimcileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnekleme, 98 ilkökul, 163 ortaokul, 162 lise öğretmeni ve 219 üniversite öğretim üyesi alınmıştır. İstatistik olarak, basamaklı çoklu regresyon ve varyans analizi tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, etkili değişkenler cinsiyet, yaş, medeni/aile durumu, öğretilen, öğrenci tipi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın ikinci bir amacı olan, eğitimcilerin işle ilgili stres duygularına neden olarak algıladıkları faktörleri belirlemeye yönelik; cinsiyet, yaş ve öğretilen öğrenci tipi ile ilgili bulgular en belli başlılar olsa da, bunların etkilerinin, öğretim düzeyinde ve çalışmaya özgü, spesifik tükenmişlik olgusunda, farklılık gösterdikleri bulunmuştur. Eğitim Enstitülerindeki, yönetimle ilgili faktörler ise, akademik

sistemin bütün düzeyindeki eğitimciler tarafından, stres duygularına yol açmada yüksek derecede etkili olarak algılanmaktadır. (Byrne, 1991)

Literatürde tükenmişliğin nasıl işlediği, nasıl değiştiği sorularına yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilmiş boylamsal çalışmalara da rastlanmaktadır:

Hembling ve Gilliland (1981)'in 230 kişi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, 10 aylık bir öğretim yılı içerisinde, tüm örneklem grubu için stresin en yüksek olduğu ay, Haziran ayı olarak gözlenmiştir. Ortaokul öğretmenleri, yıl içerisinde Aralık ve Haziran ayı haricinde, daha yüksek düzeyde stres gösterirken, ilkokul öğretmenleri ve yöneticileri bu aylarda en yüksek stres düzeyini göstermişlerdir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin farklı mesleki taleplerinin stres farklılıklarının gelişmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kinnunen (1989), Finlandiya'daki beş belediyeden ortaokul öğretmenlerini kapsadığı bir çalışmada, stresin bir yıl içindeki birikim etkisi ve stresten bir yılda iyileşme olasılığı üzerinde durmuştur. Soru listeleri ve idrar sonuçları, Nisan 1983'ten Mayıs 1984'e kadar olan ondört aylık bir süredeki hafta sonları ya da tatiller ve iş günlerinde 17 kere toplanmıştır. Sonuçlar, okul yılı içerisinde öğretmenlerde ayırdedilebilir bir stres değişimi göstermiştir. Stresten kurtulma olasılığı, Noel, kış ortası ve diğer tatillerin stresin birikimini engelliyor görüldüğü zamanlarda, bahar döneminde olumlu bulunmuştur. Ne var ki, sonbahar döneminin sonlarına doğru, Kasım ve Aralıkta stresten hafta sonları kurtulma durmuş ve stres birikmiştir. "Catecholamin salgısı" özellikle "adrenalin" gece dinlenme süresi boyunca, bireysel stres düzeyi yüksek olduğunda, bir stres indeksi olarak çalışmıştır. Bu sonuçlar içerisinde, öğretmenler arasındaki stres ve stresle başa çıkmada, geniş bireyler arası farklılıklar gözlenmiştir. (Kinnunen, 1989; Hembling, Gilliland, 1981)

Bu öğretmen stresi ile ilgili boylamsal çalışmaların ardından Capell'in (1991) bir okul yılı içindeki, tükenmişliği incelendiği çalışması dikkati çekmektedir.

Bu çalışmada, yerel bir eğitim çevresindeki, ortaokul lise ve yüksekokul düzeyindeki 80 okuldan 6040 öğretmene, Eylül 1987, Şubat 1988 ve Haziran 1988 tarihlerinde bir soru listesi yollanmıştır. Soru listelerinin herbiri, bir yılın üç değişik zamanındaki tükenmişliği değerlendirmek üzere, Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni içeriyordu. Yılın üç farklı zamanındaki tükenmişliğe ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin çoğunun en yüksek düzeyde tükenmişliği Şubat ayında göstermelerine rağmen, önemli korelasyon ya da anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Öyleyse, tükenmişlik her zaman, zaman içinde bir yıpranma işlemi değildi, bazıları yıl boyunca daha iyi duruma gelmişlerdi. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacı tarafından, tükenmişliğin zaman içinde gelişmesinde hiç bir tutarlılık olmadığından, tükenmişliği azaltmak için atılan adımlar, kurulmuş bir kalıbın üzerine merkezleşemez görüşüne varılmıştır. (Capel, 1991)

Tükenmişlikle ilgili bazı çalışmalar da, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim politikalarıyla ilişkili olarak yapılmıştır.

Örneğin, Hippo ve Halpin'in (1990), Alabama Halk Okulu öğretmenleri ve yöneticileri arasındaki, tükenmişlik ile ilgili değişkenleri belirlemeyi amaçlayan araştırmaları, 128 ilkokul ve ortaokul yöneticisi ve 445 öğretmeni kapsamaktadır. Bu kişilerden 219 öğretmenin ve 58 yöneticinin, "Alabama Başarı Temelli Teftiş Sonrası Uygunluk Standartları Stresi Ölçümü" ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri"ne verdikleri yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, devletin koyduğu başarı temelli teftiş sistem standartlarına bağlı olarak, önemli miktarda stres yaşayan Alabama eğitimcileri için tükenmişlik bir sonuç olmaktadır. (Hippis, Malpin, 1990)

Aynı yazarlar, Alabama Halk Okulu öğretmenleri tarafından yaşanan tükenmişlik düzeyinin Alabama başarı temelli teftiş standartları, meslek stresi, kontrol odağı ve cinsiyetin stresle ilişkisini belirleyen çalışma sonuçlarını da belirtmişlerdir. Çalışmalarının temel amacı, adı geçen standartlar için bir araç geliştirmek ve önceki değişkenlere dayandırılacak, eğitimci tükenmişliğindeki

değişkenleri belirlemektir. Bulgular, meslek stresi ile hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma boyutları arasında güçlü olumlu bir ilişki, meslek stresi ile bireysel başarı duyguları arasında ise negatif bir ilişki göstermiştir. Anlamlı tükenmişlik faktörleri, fazla mesleki yükü, ikinci derece ilişkileri ve maaşları kapsamaktadır. ayrıca dış kontrol odaklı eğitimcilerin, iç kontrol odaklı olanlara nazaran daha az meslek stresine sahip olduğu bildirilmiştir. Yakın arkadaş ilişkileri, yaş ve cinsiyetin ise, tükenmişlik üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır. (Hipps, Malpin, 1991)

Lutz ve Maddırala (1988)'ın, 3000 Texaslı eğitimciyi kapsayan çalışmaları, tükenmişlik ile ilgili olarak Texas Eğitim Reformu politikalarının etkilerini tanımlamak üzere gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın odağı, öğretmenin gerekli ödevleri ve öğrenci başarısını zorunlu olarak test etmesinin, tükenmişliğe olan etkisini belirlemektir. Sonuçlar şu şekilde çıkmıştır: 1)Görevleri gereği kırtasiye işi, Texas öğretmenlerinin tükenmişliğinde bir faktördü, 2)Eğitimciler, tamamıyla öğrencilerini zorunlu olarak sınav yapmaya karşı değillerdi, fakat bütün öğretmenler sınavların yanlış kullanımından haberdardılar ve 3)Zorunlu başarı testlerinin ve onun kırtasiye işinin öğretmenin etkisini azaltacağı ve tükenmişliğe yardımcı olacağı olasılığı olabilir. (Lutz, Mandırala, 1988)

Friesen (1986), 1191 devlet okulu öğretmeni ve 190 yöneticiyi kapsayan iki örnekleme çalışmış, tükenmişliğin belirlenmesinde, meslek stresi, iş doyumunu, mesleki kimlik ve rol netliği, açıklığı faktörlerini incelemiştir. Araç olarak MBI (Maslach Tükenmişlik Envanteri) kullanılan çalışmada, yapılan faktör analizi sonuçları, Maslach tarafından bulunan, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı olarak belirtilen üç yönünü vurgulamıştır. Öğretmenlerin ya da yöneticilerin cinsiyet, deneyim yılları, şimdiki görevlerinde bulunma süreleri, öğretimle atamaların uyumu, öğretim düzeyi özellikleri gibi değişkenler, tükenmişliğin üç boyutu için önemli belirleyiciler olarak bulunmamıştır. Regresyon analizi sonuçları şunları göstermiştir: Tükenmişliğin

duygusal tükenme boyutu, en iyi şekilde meslek stresi ile belirlenirken, bunu statü ve kabul görme doyumunu, iş yükü ve mesleki sorumluluk, kimlik takip etmektedir. Duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutları da en iyi, statüden duyulan doyum ve mesleki kimlik ile belirlenmektedir. Yöneticiler için ise, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları, meslek stresi, statüden alınan doyum ve kabul görme ile ilgilidir. Yine, bireysel başarı boyutu ise, statü ve kabul görme doyumunu ile ilgili görülmektedir. (Friesen, 1986)

1986 yılında Sarros'un bir başka çalışması, tükenmişliğe yol açan mesleki faktörleri belirlemek üzere yapılmıştır. Bu konuya ilişkin hazırlanan bir ankete, Batı Kanada'daki okullardan 635 öğretmen ve 128 yönetici yanıt vermişlerdir. Denekler, tükenme duygularına, olumsuz durum ve insancıl olmayan yanıtlara, bireysel başarı duygusunun azalmasına yardımcı olan iş koşullarını ayırmışlardır. Fazla gerginlik ve tükenme duyguları ağır iş yükü, yetersiz zaman ve yönetim merkezinin beklentileriyle ilişkili çıkmıştır. Hizmet verilen kişilere karşı olan olumsuz tavır ve insancıl olmayan yanıtlar, öğrencilerle, meslektaşlarla, sosyal olmayan ilişkiler ve negatif bir toplum düşüncesiyle, zayıf geri bildirimle işbirliği içindedir. Bireysel başarıdan yoksun olma duyguları da zayıf geri bildirim, öğrenciler arası etkileşim, gelişme olanağının zayıflığı ve olumsuz halk ve aile tutumları ile ilgili bulunmuştur. (Sarros, 1986)

Bu çalışmaların yanısıra, tükenmişlikle ilgili olarak, literatür taraması ya da yapılmış diğer araştırmaların elde ettikleri sonuçları destekleyici düz yazı, makale, hikaye, roman türü çalışmalara da rastlanmaktadır.

Örneğin; Cutuly'nin (1993) bir İngilizce öğretmenin, bir gününün etkileşimlerini ve öğrenmeyi anlamlı bir hale getirmeye çalışırken moral bozan ve zorlayıcı faktörlerle savaşını anlatan yapıtı kısmen düz yazı kısmen nazım bir yapıttır. (Cutuly, 1993)

Yine Mc Common'un (1992), tükenmişlik sonucu öğretmenliği bırakmış bir lise tiyatro öğretmenin durumunu betimleyen eseri, tükenmişlikle birlikte, bir



öğretmenin stres üretici bulduğu etkenlerle kısa kariyerini tanımlar ve bu durumun eğitimsel uygulama ile olan ilgisini tartışır. (Mc Common, 1992)

Chamberlin (1988)'in kaleme aldığı eski bir öğretmenin şiiri, nükteli bir şekilde tükenmişliğe uğramış bir öğretmeni anlatmaktadır. (Chamberlin, 1988)

Aynı yıllarda, Henkel'in makalesi de, öğretmen eğitimini zenginleştirebilecek, öğretmen tükenmişliği üzerinde odaklanmış bir önleyici eğitim modelinin yansımalarını sunmaktadır. Çalışmada iki temel soru tartışılır: 1) bir öğretmenin yaptığı hangi iş tükenmişlik için potansiyel kaynaktır? 2) Öğretmenlerin gelecekteki tükenmişlik sorununu karşılayacak önleyici kavram ne olmalıdır? Strese karşı koymada, öğretmenlerin karşılaştığı olası stres faktörlerini incelerken, iki kategori düşünülmüştür; "ders dışında stres nedenleri" ve "ders sırasında stres nedenleri". Ders dışı nedenlerin bir listesi daha detaylı olarak stresin bireysel olmayan ve organizasyonel kaynakları şeklinde ayrılmıştır. Ders sırası nedenler ise, üç alt gruba ayrılmıştır; yapısal alan, mesleki yeterlik ve psikolojik alandaki yeterlik. Son iki alan, sorunlar için en büyük potansiyeli içermektedir. Hazırlık programında olası olarak kapsanması gereken bazı eğitim öğeleri tartışılmıştır ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) teorik ve uygulamalı bilgi öyle kullanılmalıdır ki, öğretmen sınıf öğretiminin gerçeğini görebilmelidir. 2) tükenmişlikle ilgili temeller sergilenmelidir 3) öğretmenin daha bireyselleşmiş eğitimi önerilmelidir. (Henkel, 1988)

1987'de Read'in, öğretmen stresi ve tükenmişliğini içeren bibliyografyası, geçerli olan, stresle başetme tekniklerini ve öğretmen tükenmişliğinin nedenlerini içermektedir. Kısaca, bireysel faktörler ve kişilik faktörleri, okul organizasyonu, sınıf çevresi üzerinde odaklanan stres nedenleri ve bunlarla baş etmeye ilişkin bir araştırma bibliyografyası sunulmaktadır. Araştırmanın amacı, bireysel stres ve tükenmişlikle başedebilme planlarının, öğretmenler için gerekli birer araç olduğu kavramını destekleyen kanıtları göstermektir. İkinci bir amaç ise, okul sistemlerinin organizasyonel yapısının, öğretmen stresine yardımcı bir faktör



olduğuna dikkati çekmektir. Sonuçta, öğretmenlerin taleplerini karşılamalarına yardımcı olacak gelişmiş personel gelişim programları gibi, olası yapısal değişimler önerilmiştir. (Read, 1987)

Literatürde karşılaşılan üniversite elemanlarındaki tükenmişliği inceleyen çalışmalar ise, konunun kavranması, boyutları ve gerekli müdahaleleri kapsar görünmektedir.

Armour ve arkadaşlarının (1987) fakülte elemanlarındaki tükenmişliğin ne olduğuna, neden oluştuğuna ve bu konuda ne yapılabileceğine dair detaylı bir incelemesi buna örnek olarak verilebilir. Geniş bir bakış açısıyla, tükenmişliğin bir can sıkıntısı ve ayrılık durumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır., ( Armour ve diğ., 1987)

1987 yılında bu kez Todd, William ve Johnson tarafından, öğretim, hizmet verme ve araştırma yapmada, üniversite elemanlarındaki tükenmişliğin olumsuz etkileri, tükenmişliğin sosyal, kurumsal ve bireysel nedenleriyle birlikte düşünölmüştür. Tükenmişlik için önleme ve müdahaleler belirlenmiş, daha açık, sistematik ve tarafsız bir değerlendirme kullanılması için fakülte değerlendirme prosedürünü geliştirmek üzere öneriler getirilmiştir. Fakülte üyelerinin yüz yüze kaldığı problemler, ağır öğretim yüklerini, yetersiz değerlendirme yöntemlerini ve tatminkar olmayan ödüllendirmeleri kapsamaktadır. Fakülte üyeleri arasındaki tükenmişlik, aynı zamanda sosyal taleplere de bağlıdır. (Todd, William, Johnson, 1987)

## 2-Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar:

Tükenmişlik ile ilgili olarak, Türkiye'de yapılmış çalışmalar araştırıldığında, daha öncede belirtildiği üzere, bu çalışmaların bir iki taneyi geçmediği, kısacası bu kavramın Türkiye'de yeterince tanınıp, yordanmadığı görölmektedir.

Dünya literatüründeki araştırmalarda, "Tükenmişlik" kavramının çoğu zaman "stres" kavramıyla iç içe çalışıldığı, özellikle "stres" çalışmalarının

sonuçlarının ardından tükenmişlikle ilgilenildiği dikkati çekmektedir. Olası olarak, Türkiye'de de stres ve tükenmişlikle ilgili çalışmalar aynı gelişmeyi göstereceklerdir. Bu nedenle bu kısımda az sayıda da olsa, öğretmenlik mesleği ve stresle ilgili yapılmış çalışmalardan söz edilme gereği duyulmuştur.

Örneğin; Özdayı (1991) gerçekleştirdiği çalışmada, resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş streslerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 1977-78 öğretim yıllarında İstanbul il merkezindeki resmi liselerde görev yapan 804 öğretmen ile özel liselerde görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuçlara göre, genel olarak öğretmenlerin stres faktörleri şu gruplar altında toplanmaktadır: Yönetim sorunları, meslek sorunları, gelir durumu, zaman yetersizliği, merkezi yönetim ve güncel sorunlar... Özel ve resmi liseler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Resmi liselerde stres ortalaması daha yüksektir. Boş dersleri doldurma, öğrenci yaramazlıkları, öğrencilerin sorumsuz davranışları, takdir edilmeme, yönetimin öğretmenlere ayrıcalıklı tutumu ve başarılı olamama durumu gibi değişkenlerde ise, her iki grupta da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İki grubun stres sıralamaları incelendiğinde en fazla stres, maaşların azlığı ile ilgilidir. (Özdayı, 1991)

Bu konu ile ilgili, ölçek geliştirme açısından önemli bir başka çalışma ise, Skovhold, Açıköz ve Açıköz tarafından 1992 yılında ABD'de geliştirilen "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri"nin, Türkiye'de kullanımudur. Envanter, stresi, gerilim kaynakları, gerilim tepkileri, gerilimle başatme yolları olarak üç boyutta ölçmektedir. Envanterin Türkçe formu, Açıköz ve Açıköz tarafından izmir, Aydın ve Denizli illerindeki 297 öğretmene uygulanmış, uygulama sonucunda, envanter maddelerinin çoğunun güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlar elde edilmiş, ancak "gerilimle başatme yolları" boyutundaki üç altölçeğin güvenilirliği istenilen düzeyde bulunmamıştır. (Skovhold, Açıköz ve Açıköz, 1994)

Aynı envanter Tural (1995) tarafından, izmir metropolündeki okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin stres düzeylerini, stres kaynaklarını, stres tepkilerini, stresle başetme yollarına ilişkin algılarını saptamak ve bunların medeni durum, kıdem, branş ile ilgili ek bir işte çalışıp çalışmama vb. ilgili değişkenlerle ilişkisini araştırmak amacıyla 99 beden eğitimi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından aracın geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve istatistiki analizler sonucu, başlıca şu bilgilere ulaşılmıştır:

1)Beden eğitimi öğretmenlerinde, cinsiyet, kıdem, medeni durum ve branşla ilgili ek bir işte çalışıp çalışmama gibi değişkenlerle ilişkili olarak stres kaynaklarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

2)Beden eğitimi öğretmenlerinde branşla ilgili ek bir işte çalışıp çalışmama, medeni durum, cinsiyet, kıdem gibi değişkenlerle ilişkili olarak, stres tepkilerinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

3)Beden eğitimi öğretmenlerinde en yüksek stres kaynağı, maaşların düşüklüğüdür. İkinci stres kaynağı hükümetin kararlı bir eğitim politikası izlememesidir.

4)En yüksek stres tepkisi, yorgunluk ve bitkinliktir. İkinci stres tepkisi sinirlilik ve endişedir. en düşük stres tepkisi ise, her şeyi anlamsız bulma ve işten zevk almamadır. (Tural, 1995)

Görüldüğü üzere, öğretmenlik mesleğinde stresle ilgili birkaç çalışma olduğu halde, "tükenmişlik" konusuyla yalnızca Girgin (1994) tarafından ilkokul öğretmenleri, Baysal (1994) tarafından da üniversite öğretim elemanları üzerinde çalışılmıştır.

Girgin (1995)'in araştırma bulguları şunları göstermektedir:

1)Ölçme aracı olarak kullanılan "Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğretmen (Ed)-Formu", çalışılan örneklem için, uygulanabilir geçerlik ve güvenirlikte bulunmuştur.

2)Cinsiyete göre, tükenmişlik düzeyi incelendiğinde, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma (DP) puanları, kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

3)Öğretmenlerde yaş arttıkça, tükenmişlik azalmaktadır.

4)Çalışma yılı arttıkça duygusal tükenme (EE), ve duyarsızlaşma (DP) düşmekte, mesleki başarı puanları yükselmektedir.

5)Yönetici konumunda olanların, diğer öğretmenlerden duygusal tükenme puanları düşük, mesleki başarıları yüksek bulunmuştur.

6)Mesleğini sevdiği için sürdüren öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri diğerlerinden düşük, mesleki başarıları yüksek bulunmuştur.

7)Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, duygusal tükenme düzeyleri, istemeden seçenlerden önemli ölçüde düşüktür.

8)Mesleği kendine uygun bulan öğretmenlerin, tükenmişlik puanları diğer gruplardan önemli ölçüde düşük bulunmuştur.

9)Mesleki gelecekleri konusunda iyimser görüşleri olanların karamsar olanlardan tükenmişlik düzeyleri önemli derecede düşük bulunmuştur.

10)Çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri memnun olmayanlardan anlamlı düzeyde düşüktür.

11)Meslektaşlarından destek görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenmeleri destek görenlerden fazladır. Üstlerinden takdir gören öğretmenlerin, duygusal tükenme düzeyleri düşük, mesleki başarıları yüksektir.

12)Öğretmenlik mesleğinin toplumda hakettiği yeri bulmadığını düşünen öğretmenlerin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları diğerlerinden yüksektir.

13)Eğitim sisteminden memnun olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları, memnun olmayanlardan önemli ölçüde düşüktür.

14) Bundan sonraki yaşamlarını öğretmen olarak sürdürmek isteyenlerde, duygusal tükenme puanı, öğretmenliği bırakacağım diyenlerden önemli ölçüde düşüktür.

15) Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, duyarsızlaşma puanları, diğer gruplardan daha yüksektir. Çalışılan sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe mesleki başarı da yükselmektedir.

Bunların dışında, medeni durum, çocuk sayısı, aynı kurumda hizmet verme yılı, öğretmenin kendisini içinde hissettiği sosyo-ekonomik düzey, ek geliri olup olmaması gibi değişkenlerle tükenmişlik alt skala puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. (Girgin, 1995)

D.E.Ü.Buca Eğitim Fakültesi öğretim elemanları örnekleminde "Maslach Tükenmişlik Envanteri"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını içeren Baysal'ın (1994) araştırmasından elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Öğretim elemanlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğretmen Formu'na verdikleri yanıtlara dayanılarak ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, duygusal tükenme için 0.53, duyarsızlaşma boyutu için 0.40, kişisel başarı boyutu için ise, 0.62 olarak bulunmuştur. Geçerlik için birlikte geçerlik (convergent validity) tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, öğretim elemanlarının kendi değerlendirmeleri ile arkadaşlarının değerlendirmeleri arasındaki ilişki ve fark incelenmiş olup, duygusal tükenme  $r=0.80$ , duyarsızlaşma için  $r=0.43$ , kişisel başarı için ise  $r=0.61$  dir. t testi sonuçları, her üç alt ölçek için değerlendirmeler arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Görüldüğü gibi, bu çalışmada duyarsızlaşma boyutu dışında diğer alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, güvenirlik için kabul edilebilir düzeydedir. Araştırmacı tarafından, duyarsızlaşma boyutundaki item sayısının diğer boyutlara göre az olması ve örneklem sayısının (51 kişi) küçük olmasının güvenirlik katsayılarını etkilevebileceği belirtilmiştir. Bu özönüne

alındığında Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili analizlerden elde edilen sonuçların umut verici olduğu düşünülebilir. (Baysal, 1994)

Sonuç olarak gerek dünya literatüründeki, gerek Türkiye'deki tükenmişlik ile ilgili yapılmış çalışmalar, her geçen gün bu kavramın önemini açığa çıkarıyor görünmektedir. Batı'da daha önce keşfedilmiş olan tükenmişlik, Türkiye'de de yapılan öncü çalışmalarla, çalışan insanın ruh sağlığı, iş verimi ve kalitesi açısından önemli noktalara dikkati çekerek, yeni çalışmaları getirecektir.



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacını gerçekleştirmek için izlenen yönetime yer verilmiştir. Araştırmamızın genel amacı, lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörleri belirlemek, bu amaçla da kullanılacak "Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin ülkemiz koşullarında, çalışacağımız örneklem üzerinde ne denli geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu saptamaktır. Amacımıza uygun olarak belirlenen örneklemdeki öğretmenlere, "Maslach Tükenmişlik (Burnout) Envanteri Ed-Formu" ve bu öğretmenlerin yakın iş arkadaşlarına, envanterin üçüncü kişiye göre düzenlenmiş şekli, ayrıca bir "Bilgi Toplama Formu" (Ek-1) uygulanmış, tükenmişliğe etki eden faktörlerin gözlenebilmesine olanak verebilecek bir araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla evren ve örneklem, bilgi toplama araçları, bilgi toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, bilgilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

#### A)EVREN VE ÖRNEKLEM:

Araştırmanın evreni, 1993-1994 öğretim yılında İzmir ili metropolitan alan ve metropolitan alan dışında bulunan "genel lise" ve "mesleki-teknik lise"lerde hizmet veren öğretmenlerden oluşmaktadır. İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü 1992-1993 yılı Eğitim İstatistik Defterleri'nden edinilen bilgilere dayanılarak, toplam 102 ortaöğretim kurumunda görev yapan 5.587 öğretmen, evren olarak alınmıştır. Evrenin tümünü örneklem olarak almak, araştırma koşulları açısından olanaksız olduğundan, "oranlı küme örnekleme" yöntemi ile (birim okul kabul edilerek) 102 tane okuldan 14 okul seçilmiştir. Bu 14 okulda toplam 623 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden, evrendeki öğretmen sayısının yaklaşık 1/10'u olan 600 kişinin eleman örnekleme yöntemi ile belirlenerek örnekleme oluşturması planlanmıştır.



Evrendeki öğretmen sayısının yaklaşık 1/4'ü metropolitan alan dışı yerleşimlerde, 3/4'ü ise İzmir ili metropolitan alanı içindeki okullarda bulunmaktadır. Metropolitan alandaki 4116 öğretmenin yaklaşık 2/3'ü genel liselerde, 1/3'ü de mesleki-teknik liselerde çalışmaktadır. Benzer oran, metropolitan dışı alanda da görülmektedir. Evrendeki bu oranlar örnekleme de yansıtılmış ve örneklemdaki öğretmen sayıları Tablo -1'de verilmiştir.

Tablo-1

## Araştırma Evreni ve Örneklemindeki Öğretmen Sayıları

Yerleşim Yeri	Lise Öğretmenlerinin Toplam Sayısı					
	Evren			Örneklem		
	Genel Lise	Mesleki Tek.Lise	Toplam	Genel Lise	Mesleki Tek.Lise	Toplam
Metropolitan Alan	2722	1394	4116	300	150	450
Metropolitan Alan Dışı	1021	450	1471	100	50	150
<b>Toplam</b>	<b>3743</b>	<b>1844</b>	<b>5587</b>	<b>400</b>	<b>200</b>	<b>600</b>

Örneklem sayısının başlangıçta 600 kişi olarak saptanmasına karşılık, bazı öğretmenlerin uygulama günü okulda bulunmamaları, envanteri eksik ve hatalı olarak işaretlemeleri, ya da envanteri almak istememeleri nedenleriyle, toplam 49 öğretmen araştırma dışı kalmıştır.

## B)BİLGİ TOPLAMA APAÇLARI:

Araştırmada örneklem grubuna, tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla, daha öncede belirtildiği gibi özgün adı ile "Maslach Burnout Inventory" (Maslach Tükenmişlik Envanteri) olarak bilinen ölçeğin Ed-Formu, aynı ölçeğin bu öğretmenlerin yakın arkadaşlarının, öğretmen adına doldurabilmesine olanak tanıyan üçüncü kişiye göre düzenlenmiş bir başka formu verilmiştir. Ayrıca,

öğretmenlerin kendileri ile ilgili kişisel bilgilerini öğrenmek ve bağımsız değişkenlere etki edebilecek etkenlere ilişkin bilgilerin toplanması için, araştırmacı tarafından bir "Kişisel Bilgi Toplama Formu" geliştirilmiştir. (Ek-1)

#### 1-Maslach Burnout Inventory (Maslach Tükenmişlik Envanteri):

Maslach Tükenmişlik Envanteri, insanlara doğrudan hizmet vermeyi amaçlayan mesleklerdeki kişilerde, tükenmişliği ölçmek için düzenlenmiş, geliştiricisi olan Christina Maslach'ın adıyla literatüre geçmiş, yaşanan tükenmişliğin üç boyutunu değerlendiren bir ölçme aracıdır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt ölçeklerinden biri olan "duygusal tükenme" (emotional exhaustion-EE) alt ölçeği, 9 maddeden oluşmuş olup, duygusal enerjinin boşalması olarak gelişen yorgunluk, bitkinlik ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.

Diğer altölçek "duyarsızlaşma" (depersonalization-DP) alt ölçeği ise, 5 maddeden oluşmuş olup, kişinin hizmet verdiği kişilere yönelik olarak, onların kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın, duygudan yoksun şekilde davranımını tanımlar.

Üçüncü alt ölçek ise "bireysel başarı" (personal accomplishment-PA) dir. 8 madde içermekte olup, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlamaktadır.

Her üç altölçeğinde düşük, orta ve yüksek düzeylerde değerlendirmeleri yapılabilmektedir.

Toplam 22 ifadeden oluşan envanterin deneklere verilışı, orjinal "Maslach Burnout Inventory" yönergesi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Tüm alt ölçeklerle ilgili olarak yaşanan duyguların sıklığı, Likert tipi ölçekleme yöntemi ile belirtilmektedir. Yanıtlayıcı, formda her madde için ayrı ayrı, maddenin karşısındaki boşluğa, "0"dan "6"ya değişen sıklık yanıtı puanlarından birini yazmaktadır.

Envanterin mantığında, tükenmişlik var olan ya da var olmayan diye ikiye ayrılan bir değişken olarak görülmemiştir.

Tükenmişliğin yüksekliği "duygusal tükenme" (EE) ve "duyarsızlaşma" (DP) alt ölçeklerindeki yüksek puanı, "bireysel başarı" (PA) altölçeğindeki düşük puanı yansıtmaktadır.

Tükenmişliğin orta düzeyi, her üç alt ölçekteki orta düzey puanları yansıtırken, düşük düzeyi "duygusal tükenme" (EE), ve "duyarsızlaşma" (DP) alt ölçeklerindeki düşük, "bireysel başarı" (PA), alt ölçeğindeki yüksek puanları yansıtmaktadır.

Envanterin her alt ölçeğinin puanı ayrı ayrı değerlendirilmektedir ve tek bir total puanla birleştirilmemektedir. Sonuçta, her birey için üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanır. (Maslach, Jackson, 1981b)

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Ed-(Öğretmen) Formu:

Orjinal olarak, Maslach Tükenmişlik Envanteri, insanlara doğrudan hizmet veren meslek elemanlarındaki "tükenmişliği" ölçmek için düzenlenirken, çalışmaların bir çoğu öğretmenlik mesleğinde yoğunlaşmıştır. Bunun ilk nedeni, öğretmenlik mesleğinin Amerika'da en sık rastlanan meslek dallarından biri olmasıdır. İkincisi, toplumun öğretmenlik mesleğinden bazı sosyal problemlerin (ilaç, alkol kötüye kullanımı, cinsel taciz vb.) düzeltilmesinde beklentilere sahip olmasındandır. Akademik ve becerisel yönden öğrencilerin eğitimi, gelişmeleri için bazı aktivitelerin sağlanması, onların ahlaki ve etik gelişimlerini cesaretlendirme, tüm öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılama da öğretmenlerden beklenmektedir.

Ayrıca, Amerika'daki ulusal kayıtların bir çoğu, öğretmenlerin bir kısmının öğretmenliğe devam ettiklerini gösterirken, pek çoğunun da meslekten ayrıldığını göstermektedir. İşte tüm bunlar, öğretmenlerde "tükenmişlik" konusuna ilginin artmasına ve daha fazla araştırmaya gereksinim

doğurmuştur. Daha fazla araştırma gereksinimi sonucunda da "Maslach Tükenmişlik Envanteri"nin Ed-Formu geliştirilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu, yani öğretmen ya da eğitimciler için geliştirilen formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri gibi aynı üç alt ölçekten oluşmuştur. Maslach Tükenmişlik envanteri Ed-Formu'ndaki temel değişiklik, hasta yerine "öğrenci" kelimesinin kullanımınıdır. Öğretmenlik mesleğinde, öğrenciler öğretmenlerin hizmet verdikleri kişilerdir. Bu değişim, maddelerin yorumunda da tutarlılık ve netliği sağlamıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu, tükenmişlik ölçümünde, bireylere hitap edecek şekilde, bir klinik-teşhis aracı olarak kullanılamaz. Ancak bireyler diğer öğretmenlerle karşılaştırılabilir. Bu, bireylerin tükenmişlik konusunda neye gereksinimleri varsa onun farkında olmalarına yardım edebilir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu, isim yazılmaksızın tüm eğitimcilerle verilebilir. Eğer belirli bir okulda uygulanıyorsa, bölüm ve düzey anlamlı olabilir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu uygulanırken, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nde izlenen aynı süreçler izlenir. Puanlama için aynı anahtar kullanılır ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin yorumu ve kullanımı ile ilgili uyarı ve öneriler, Ed-Formunda da aynen uygulanır. (Schwap, 1981)

**2) Öğretmenlerin Arkadaşlarına Uygulanan Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu:**

Öğretmenlerin yakın iş arkadaşlarına, Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu'nun üçüncü kişiye göre düzenlenmiş şekli uygulanmıştır.

Öğretmenlerin arkadaşları (her öğretmen için, bir yakın iş arkadaşı), denek olan öğretmenleri düşünerek, kendilerine verilen formdaki ifadeleri "0" ve

"6" puan arası değişen sıklık puanlarını kullanarak değerlendirmektedirler. Formda, her ifadenin önünde bir boşluk bırakılmıştır. Bu boşluğa uygun görülen sıklık puanı kaydedilmektedir. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin orjinal değerlendirme anahtarı doğrultusunda belirtilen puanlar değerlendirilerek, her alt ölçek için ayrı ayrı toplam puanlar elde edilmektedir.

### 3-Kişisel Bilgi Toplama Formu:

Kişisel Bilgi Toplama Formu'nda (Ek-1) aşağıda belirtilen;

- a)Öğretmenlerin temel özellikleri,
- b)Öğretmenlerin çalışma durumlarının farklı özellikleri,
- c)Öğretmenlerin ekonomik koşullarını algılamaları,
- d)Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görüşleri,
- e)Öğretmenlerin sosyal destek sağladıkları alanlar,

gibi beş temel kısımda sorular sorulmuştur.

### C-MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ'NİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMALARI:

Maslach Tükenmişlik Envanteri Orjinal El Kitabı'nda belirtildiği üzere, envanterin güvenilirliği için, 1316 kişilik bir örneklem grubunda ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alpha (  $\alpha$  ) katsayıları saptanmıştır. Altölçekler için güvenilirlik katsayıları ve standart sapmalar şu şekildedir:

	Güvenirlik Katsayısı	Standart Sapma
1-Duygusal tükenme (EE)	.90	3.80
2-Duyarsızlaşma (DP)	.79	3.16
3-Bireysel Başarı (PA)	.71	3.73'dür.

(Maslach, Jackson, 1981b)

Ayrıca iki ayrı örneklemede çalışılarak, her alt ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik katsayıları saptanmıştır:

53 kişilik I. örneklemede;

	<u>Güvenirlik Katsayısı</u>	
1) Duygusal tükenme (EE) için,	.82	, p < 0.01
2) Duyarsızlaşma (DP) için,	.60	, p < 0.01
3) Bireysel başarı (PA) için	.80	, p < 0.01 dir.

248 kişilik II. örneklemede;

1) Duygusal tükenme (EE) için,	.60
2) Duyarsızlaşma (DP) için,	.54
3) Bireysel başarı (PA) için	.57 bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu'nun geçerliği ve güvenirliği için ise iki çalışma yapılmıştır. Bunlar 469 Massachusetts öğretmeni ile Iwanicki ve Schwab tarafından yapılan faktör analizi çalışmaları ve 462 California'lı öğrenciyle Gold'un yaptığı çalışmalarıdır. Bu iki çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu'nun üç faktörlü yapısını desteklemiştir.

Envanterin güvenirliği ile ilgili olarak Iwanicki ve Schwab, Cronbach Alpha katsayılarını, Duygusal Tükenme (EE) altölçeği için .90, Duyarsızlaşma (DP) için .76 ve Bireysel Başarı (PA) içinde .76 olarak bulmuşlardır. Gold ise, Cronbach alpha katsayılarını, Duygusal Tükenme (EE) altölçeği için .88, Duyarsızlaşma (DP) altölçeği için .74, Bireysel Başarı (PA) alt ölçeği için de .72 olarak bildirmiştir. Bu güvenirlik sonuçları Maslach Tükenmişlik Envanteri ile paraleldir. (Schwab, 1981)

\*Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu'nun güvenilirliği, bu çalışmada da Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu'na verdikleri yanıtlara dayanarak ölçeğin üç alt boyutuna ilişkin, bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir:

1-Duygusal tükenme (EE) için, .74

2-Duyarsızlaşma (DP) için, .75

3-Bireysel Başarı (PA) için, .77

Envanterin altölçekleri için, Madde-Ölçek Korelasyonları Tablo-2, Tablo-3 ve Tablo-4'de gösterilmiştir.

Tablo-2

"Duygusal Tükenme" Altölçeği için, Madde-Ölçek Korelasyonları

Madde No:	$\bar{X}$	Ss	Madde-Ölçek Korelasyonu	Alpha Değeri (Eğer madde çıkarılırsa)
1	1.47	1.65	.4889	.7097
2	3.01	1.89	.4989	.7064
3	2.03	1.84	.5662	.6942
6	1.15	1.65	.3859	.7261
8	1.61	1.90	.6702	.6729
13	1.49	1.84	.5327	.7003
14	4.53	1.78	.1166	.8036
16	1.06	1.57	.4837	.7113
20	.67	1.38	.3478	.7318

N = 549.0

Altölçeğin Alpha Değeri= .7438

\*Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu, Girgin (1995) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlaması yapılmıştır. Çalışma uygulanmadan kontrol edilmiştir.



Tablo-3

## "Duyarsızlaşma" Altölçeği İçin, Madde-Ölçek Korelasyonları

Madde No:	$\bar{X}$	Ss	Madde-Ölçek Korelasyonu	Alpha Değeri (Eğer madde çıkarılırsa)
5	.70	1.40	.5284	.6967
10	.69	1.45	.6223	.6593
11	.81	1.59	.5819	.6758
15	.50	1.31	.4753	.7159
22	.70	1.17	.3567	.7521

N = 550.0

Altölçeğin Alpha Değeri= .7475

Tablo-4

## "Bireysel Başarı" Altölçeği İçin, Madde-Ölçek Korelasyonları

Madde No:	$\bar{X}$	Ss	Madde-Ölçek Korelasyonu	Alpha Değeri (Eğer madde çıkarılırsa)
4	5.4471	1.18	.4875	.7411
7	4.7810	1.46	.4779	.7388
9	4.4891	1.82	.4807	.7382
12	4.5347	1.53	.5248	.7303
17	5.2117	1.39	.4970	.7365
18	5.5128	1.14	.6298	.7238
19	3.5055	2.098	.3061	.7807
21	4.5201	1.95	.4949	.7365

N = 548.0

Altölçeğin Alpha Değeri= .7655

Maslach Tükenmişlik Envanteri, Ed-Formu'nun geçerliği ise, "birlikte geçerlik" (convergent validity) ile bir kaç şekilde sınanmıştır. Bunlardan ilki, bireyin Maslach Tükenmişlik envanteri puanlarıyla, o bireyi en iyi tanıyan kişilerin

(eş veya iş arkadaşı gibi) bireyin tükenmişliğini değerlendirmeleri sonucu elde edilen puanların karşılaştırılmasıyla yapılmıştır. İkincisi, Maslach Tükenmişlik Envanteri puanlarının, "tükenmişlik" yaşantısına katkıda bulunacağı beklenen belirli iş karakteristikleriyle ilişkilerine bakılarak yapılmıştır. Üçüncüsü de, Maslach Tükenmişlik Envanteri puanlarının "tükenmişlikle" ilişkili olduğu varsayılan çeşitli sonuçların (örneğin; kişinin insanlarla ilişkilerindeki bozulma, işten ayrılmayı düşünmesi, sık sık işe gitmemesi vb.) ölçümleriyle karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir.

Bireylerin tükenmişlik durumlarının, dışsal doğrulaması için, arkadaşlarına başvurulduğunda, elde edilen Maslach Tükenmişlik Envanteri puanları ile, bireylerin kendi değerlendirmeleri arasındaki ilişki, Duygusal Tükenme (EE) alt ölçeği için ( $r=0.41$ ,  $p < 0.01$ ) ve Duyarsızlaşma (DP) alt ölçeği için ( $r=0.57$ ,  $p < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur.

Bireylerin "tükenmişlik" durumlarının dışsal doğrulaması için eşlerine başvurduğunda ise, Duygusal Tükenme (EE) altölçeği için ( $r=0.34$ ,  $p < 0.001$ ), Bireysel Başarı (PA) altölçeği için ise ( $r=0.25$ ,  $p < 0.01$ ) anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Kişinin "Duygusal Tükenme" (EE) puanı yüksekse, eşleri bu kişileri sınırlı ve gergin, Bireysel Başarı (PA) puanı yüksekse neşeli ve mutlu olarak değerlendirmektedirler. (Maslach, Jackson, 1981a, Maslach, Jackson, 1981b)

Bu çalışmada da, ölçeğin geçerliğinin incelenmesinde, "birlikte geçerlik" (convergent validity) tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin, Maslach Tükenmişlik Envanteri maddelerine verdikleri yanıtlarla, aynı öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yakın iş arkadaşlarının denek olan bu öğretmenleri değerlendirerek Maslach Tükenmişlik Envanteri maddelerine verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin her üç alt ölçeğinin puanları karşılaştırılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında, her üç alt skala ile ilgili olarak anlamlı bir fark olmadığı, (Tablo -5)'de de görüleceği üzere saptanmıştır. Geçerlik çalışması, bazı öğretmenlerin, okuldaki görevlerine yeni

başladıkları için yakın arkadaşlarının olmaması ya da uygulama günü yakın arkadaşın okulda bulunmaması vb. nedenlerden dolayı 523 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo-5

Öğretmenlerin, MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları ile Arkadaşlarının Onlara İlişkin Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

Altölçekler	Çalışılan Örneklem (1)			Deneklerin Arkadaşlarının Oluşturduğu Örneklem (2)			(1) ve (2)			t
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	
EE	551	17.029	8.924	523	16.841	8.605	523	0.161	6.285	0.58*
DP	551	3.436	4.921	523	3.564	5.080	523	-0.159	3.821	-0.95*
PA	551	37.944	7.963	523	37.983	9.092	523	0.040	6.820	0.13*

\*  $p > 0.05$  ve  $p < 0.01$  düzeyinde manidar değildir.

Bu şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik yaşantılarının dışsal geçerliği (external validation) elde edilmiştir.

Ayrıca, her iki grubun Maslach Tükenmişlik Envanteri altölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları saptanmıştır. Tablo-6,7 ve 8'de gruplara ilişkin altölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir.

Tablo-6

"Duygusal Tükenme" (EE) Altölçeği İçin, Öğretmenlerin MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları ile Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	r
-Çalışılan Örneklem Grubu	523	16.8413	8.6050	0.7435
-Deneklerin Arkadaşlarının Oluşturduğu Örneklem Grubu	523	17.0019	8.9236	

Tablo-7

"Duyarsızlaşma" (DP) Altölçeği için, Öğretmenlerin MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları ile Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	r
-Çalışılan Örneklem Grubu	523	3.5641	5.0796	.7058
-Deneklerin Arkadaşlarının Oluş- duğu Örneklem Grubu	523	3.4054	4.8696	

Tablo-8

"Bireysel Başarı" (PA) Altölçeği için, Öğretmenlerin MBI Maddelerine Verdikleri Kendi Yanıtları ile Arkadaşlarının Onlara Yönelik Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	r
-Çalışılan Örneklem Grubu	523	38.0211	9.0580	0.6874
-Deneklerin Arkadaşlarının Oluş- duğu Örneklem Grubu	523	38.0421	7.9972	

İkinci olarak, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin yapı geçerliği için, faktör yapısının incelenmesi yoluna gidilmiştir. "Varimax rotation" faktör analizi kullanılmış ve 22 itemlik envanterde 5 doğal faktör elde edilmiştir. (Tablo-9) Ancak Tablo-9'dan da görüldüğü üzere (EE)-Duygusal Tükenme alt ölçeği için temel faktörün "eigen" değeri 3.41297 olan faktör olduğu, dolayısıyla üç faktörün bulunduğu düşünülmüştür.

Orjinal olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmesi sırasında, ilk olarak 47 maddeden meydana gelen bir ön Maslach Tükenmişlik Envanteri Formu hazırlanmıştır. Bu maddelerin uygulandığı ilk örneklemden elde edilen veriler de varimax rotasyonu kapsayan

temel faktör analizine tabi tutulmuştur. Bulunan 10 faktör, varyansın dörtte üçünden fazlasını açıklamıştır. Bu çalışmanın ardından, maddelere bir dizi seçim kriteri uygulanmış ve sonuçta maddelerin sayısı 47'den 25'e indirilmiştir. 25 maddeli form 420 kişiden oluşan (% 31 erkek, % 69 bayan) yeni bir örneklem grubuna verilmiştir. Bu ikinci veri dizisinin faktör analizi sonuçları birincinininkine çok benzer çıkmıştır. Bu nedenle faktör analizi için, iki örneklem grubu birleştirilmiştir. (N=1025)

Tablo-9

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Yapılan (Varimax Rotation) Faktör Analizi  
Sonuçları, Madde-Faktör Yükleri, Eigen Değerleri

I.Altölçek (EE)		
Faktörler	Eigen değeri	Faktör yükü
Faktör 1:Duygusal Tükenme	3.41297	37.9
Faktör 2:	1.21419	13.5
Faktör 3:	1.00129	11.1
II.Altölçek (DP)		
Faktör 4: Duyarsızlaşma	2.49386	49.9
III.Altölçek (PA)		
Faktör 5: Bireysel Başarı	3.29854	41.2

25 maddelik ölçeğin, birleştirilmiş örneklem (N=1025) üzerindeki varimax rotasyon kullanılarak yapılan faktör analizi, 4 faktör ortaya koymuştur. Bu faktörlerden üçünün "eigen" değerleri bütününkinden daha büyük bulunmuştur ve bunlar Maslach Tükenmişlik Envanterinin "altölçekleri" olarak değerlendirilmişlerdir. Bu üç faktörlü yapı, 469 öğretmen (Iwanicki ve Schwab, 1981), 710 öğretmen (Belcastro, Gold ve Hayes, 1983), 462 öğretmen (Gold,

1984), 215 okul psikoloğu (Aronin ve Kubelun, 1981), 775 resmi yardım çalışanı (Jackson, 1985), 87 terapist (King ve Beehr, 1983) ve 296 bir iş örgütünde çalışan (Golembiewski, Munzenrider ve Carter, 1983) kişilerden oluşan örneklem gruplarına uygulanmıştır.

"Duygusal tükenme" adı verilen altölçekteki dokuz madde, bir kişinin işinden dolayı, duygusal olarak aşırı gerilmiş olması ve çökmüş, bitmiş olma duygularını açıklamaktadır. Orjinal çalışmada, bu faktör için, faktör yükü en yüksek olan madde (.84), doğrudan tükenmeyle ilgili olan, 8.maddedir. (İşimin beni tükettiğini hissediyorum.) "Duyarsızlaşma" ya da kişisel ilişkileri kesme altölçeğindeki beş madde ise, bir kişinin hizmet verdiği kişilere karşı duygusuz ve kişisel olmayan tepkiyi açıklamaktadır. Hem duygusal tükenme ve hem de duyarsızlaşma altölçekleri için, yüksek puanlar, yaşanan yüksek düzeydeki tükenmişliğe karşılık gelmektedir. Bireysel Başarı altölçeği, diğer altölçeklerden bağımsızdır ve bunu oluşturan maddeler onlar üzerinde negatif ağırlık yapmaz. Bir başka deyişle, "Bireysel Başarı", "Duygusal Tükenme" ve "Duyarsızlaşma"nın zıttı olarak varsayılmaz. Gerçekte, Bireysel Başarı altölçeği ile diğer altölçekler arasındaki korelasyonlar düşüktür. (Maslach, Jackson 1981a)

Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin çalışmada uygulanan örneklem üzerinde geçerliği ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve "tükenmişlik" sendromunu ya da fenomenini ölçmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

#### D)BİLGİLERİN TOPLANMASI:

Araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Toplama Formu"nun ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri"nin uygulanmaları 1993-1994 öğretim yılında Şubat-Mart-Nisan ayları içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan önce, ilgili merkezlerden gerekli görülen izinler alınmıştır. (Ek-2) Envanterlerin uygulanmasına geçmeden, örnekleme giren okulların yöneticileri, ya ziyaret

edilmiş ya da kendileriyle telefon bağlantısı ile iletişim kurulmuş ve uygulamaya giren 14 okula İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgeleri ulaştırılmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan ön görüşmelerde, her okulda hangi tarih ve saatte uygulamaların yapılacağı belirlenmiştir. Ölçeğin ve Bilgi Toplama Formu'nun uygulanması, araştırmacı tarafından belirlenen günlerde öğretmen gruplarına verilmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması amacıyla yapılan uygulama da aynı günlerde öğretmenlerin kendilerinin belirttiği yakın iş arkadaşlarına Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu Geçerlik Formu'nun verilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama yapılan her okulda, uygulamadan önce araştırmacının amacı, önemi ve bilgi toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar belirtilerek, öğretmenlerin uygulama hakkında sordukları sorular yanıtlanmıştır. Rehber öğretmeni olan okullarda, uygulamanın gerçekleştirilmesinde rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır.

Envanterin herhangi bir kuşkuya düşünülmeden samimi bir şekilde yanıtlanmasını sağlamak için, öğretmenlerin envanterlere kimlikleri hakkında herhangi bir tanıtıcı bilgi yazmalarına gerek olmadığı belirtilmiştir.

#### **E) BİLGİLERİN ANALİZİ VE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER:**

Araştırma örneklemine gören deneklerle ilgili ölçümler tamamlandıktan sonra, Bilgi Toplama Formları ve Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formları ile Geçerlik formları araştırmacı tarafından teker teker kontrol edilmiş, veriler kod yönergesine göre kodlandıktan sonra bilgisayar kodlama formlarına geçirilmiştir. Envanteri tam ve istenen şekilde dolduran öğretmenler örnekleme alınmış, diğerleri elenmiştir. Ek-3, Tablo-46 da, okul isimlerine göre envanterlerin uygulandığı öğretmenlerin sayısı ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Bilgisayar kodlama formlarına geçirilen veriler, çeşitli kategorilere göre bilgisayarda işlenmiş, istatistiksel işlemleri tamamlanmıştır. Ayrıntılı biçimde



açıklamak gerekirse, elde edilen tüm veriler değişik amaçlara yönelik olarak, aşağıda belirtildiği şekilde analiz edilmiştir:

1-Öğretmenlerin temel özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuklu olup olmama, çocuk sayısı), öğretmenlerin çalışma durumlarının farklı özelliklere sahip olması (öğretim alanı, öğretmenlik süresi, çalışılan yerdeki görev süresi, öğrenci sayıları) öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görüşleri (mesleği yapma nedeni, mesleğe isteyerek girip girmeme durumu, mesleği kendisi için uygun bulma durumu, mesleki verim, mesleki gelecek algısı, çalışma ortamından memnuniyet, mesleğin toplumda hakettiği yeri bulup bulmadığı, eğitim sisteminden memnunluk durumu, memnun olunmuyorsa nedenleri) ve öğretmenlerin sosyal destek sağladıkları alanları (meslektaş desteği, üstlerin desteği gibi) incelemek amacıyla, bu değişkenlerin örneklemdaki yüzde dağılımları elde edilmiştir.

2-Örneklemin tümü için, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin her üç alt ölçeğine ait maximum ve minimum tükenmişlik puanları hesaplanmıştır. (Ek-4, Tablo.47). Ayrıca öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri "Emosyonel Tükenme" (EE), "Duyarsızlaşma" (DP) ve "Bireysel Başarı" (PA) altölçekleri maddelerine verdikleri yanıtların yüzde dağılımları elde edilmiştir.

3-Yukarıda belirtilen değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama vb.) Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed-Formu "EE", "DP" ve "PA" altölçekleri puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinde gösterdiği farklılıklar ve önem dereceleri, "t" testi ve "varyans analizi" kullanılarak, her üç alt ölçek için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bazı değişkenler için daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla "LSD" ve "Sheefe" testleri kullanılmıştır.

4-Yorumlamada yardımcı olacağı düşünülerek, ek bir bilgi elde etmek amacıyla, araştırma kapsamındaki değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu vb.) ile Maslach Tükenmişlik Envanteri

Ed-Formu "EE", "DP", "PA" altölçek puanları arasındaki bağıntıyı ve MBI altölçek puanları üzerinde hangi değişkenlerin etkililik ve önem derecelerinin daha fazla olduğunu saptamak için "basamaklı regresyon analizi" yapılmıştır.

5-Öğretmenler örnekleminde, Maslach Tükenmişlik Envanteri "EE", "DP" ve "PA" altölçeklerinin güvenirlik katsayılarını elde etmek üzere, maddelere verilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları madde-ölçek korelasyonlarıyla birlikte, her altölçek için ayrı ayrı, Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. (Tablo-2,3,4)

6-Envanterin geçerliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin kendilerinin "MBI" maddelerine verdikleri yanıtlarla, yakın iş arkadaşlarının, denek olan öğretmeni değerlendirerek "MBI" maddelerine verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Her alt ölçek için ayrı ayrı iki grubun puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı "t" testi ile değerlendirilmiştir. (Tablo-5) Ayrıca iki grubun puanları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. (Tablo-6,7,8)

7-Yine yapı geçerliğine ilişkin olarak, "MBI" altölçekleri maddeleri "varimax rotation" temelli faktör analizine tabi tutulmuş, altölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, eigen değerleri saptanmış ve yapılan diğer çalışmalarla paralellik gösteren faktörler elde edilmiştir. (Tablo-9)

### BÖLÜM III

#### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, çalışmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt verilebilecek şekilde başlıca altı kısım halinde ele alınmaktadır. Bu kısımlarda;

A)Lise ve dengi okul öğretmenlerinin çalışmış oldukları kurumlar ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin (MBI) üç altölçeğinden (EE, DP, PA) aldıkları puanlarla belirlenen "tükenmişlik" düzeyleri,

B)Lise ve dengi okul öğretmenlerinin temel özellikleri ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç alt ölçeğinden aldıkları puanlarla belirlenen "tükenmişlik" düzeyleri,

C)Lise ve dengi okul öğretmenlerinin çalışma durumlarının farklı özelliklere sahip olmaları ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç altölçeğinden aldıkları puanlarla belirlenen "tükenmişlik" düzeyleri,

d)Lise ve dengi okul öğretmenlerinin ekonomik koşullarını algılamaları ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç altölçeğinden aldıkları puanlarla belirlenen "tükenmişlik" düzeyleri,

E)Lise ve dengi okul öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili görüşleri ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç altölçeğinden aldıkları puanlarla belirlenen "tükenmişlik" düzeyleri,

F)Lise ve dengi okul öğretmenlerinin sosyal destek sağladıkları alanlar ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç alt ölçeğinden aldıkları puanlarla belirlenen "tükenmişlik" düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

"Tükenmişlik" ölçüm aracı olan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Ed Formu'nun, örneklemimizi oluşturan lise ve dengi okul öğretmenleri için ne denli geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin bulgular, yöntem kısmında aracın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin açıklamalarda verildiği için (Tablo 3,4,5,6,7,8) bu kısımda yer almamaktadır.

#### **A)ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMIŞ OLDUKLARI KURUMLAR VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR:**

Bu kısımda, lise ve dengi okul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, çalışmış oldukları kurumlara ilişkin belli ölçütlere göre sunulmaktadır. Öncelikle 551 öğretmenin, çalışmış oldukları liselerin metropol alan içinde olması ya da dışında olması, genel lise ya da mesleki-teknik lise olması, kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere göre tükenmişlik düzeyleri belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

#### **1-Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmış Oldukları Kurumların Metropol Alan İçinde Olması ya da Metropol Alan Dışında Olması:**

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre Tablo-10'da da görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalışmış oldukları Genel Liselerin, Metropol alan içinde olması ve olmaması durumlarına göre, MBI Alt ölçek Puanlarının ortalamaları arasındaki fark, her üç altölçek içinde geçerli olmak üzere anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Tablo-10

Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Genel Liselerin, Metropol Alan İçinde Olması ve Olmaması Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

Çalışılan Genel Liselerin Metropol Alan İçinde Olup Olmama Durumu	Altölçekler						
	"EE"		"DP"		"PA"		
	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Metropol Alan İçi	250	15.69	8.53	4.02	5.67	37.38	9.20
Metropol Alan Dışı	94	15.83	7.17	3.40	4.89	38.54	6.89
Toplam	344	15.76	7.85	3.71	5.28	37.96	8.045
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
sd:342.0		t=-0.14<1.96		t=-0.93<1.96		t=-1.12<1.96	
Anlamlılık düzeyi		p > 0.05		p > 0.05		p > 0.05	
"EE"=Duygusal Tükenme							
"DP"=Duyarsızlaşma							
"PA"=Bireysel Başarı							

Tablo-11'e bakıldığında ise, öğretmenlerin çalışmış oldukları Teknik Liselerin, Metropol alan içinde olması ve olmaması durumlarına göre, MBI Altölçek puanlarının ortalamaları arasındaki farkın, "EE" ve "DP" altölçekleri için anlamlı düzeyde bulunduğu, "PA" altölçeği için de anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Metropol alan içinde ve dışında bulunan teknik liselerin öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, "metropol alan dışında" bulunan mesleki lise öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalamalarının, (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma altölçekleri için daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Çalışmanın uygulanması sırasında yapılan gözlemler ışığında, bu bulgu şu şekilde yorumlanabilir: Metropol alan

dışındaki teknik liselerde öğretmen sayısı azdır ve her öğretmene oldukça yoğun iş düşmektedir. Genellikle atölyelerde kullanılan araç ve gereçler teknolojinin gerisinde görünmekte, öğretmenler yeni teknolojik gelişmeleri izlemekte güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Dersler büyük atölyelerde, öğrenci-öğretmen iletişiminin yoğun ve doyumlu yaşanmadığı, işe yönelik, araç-gereç kullanmaya dayanan iletişimin ağır bastığı şekilde işlenmektedir.

Tablo-11

Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Teknik Liselerin, Metropol Alan İçinde Olması ve Olmaması Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
Çalışılan Teknik Liselerin Metropol Alan İçinde Olup Olmama Durum	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Metropol Alan İçi	151	16.07	7.69	2.00	2.99	38.52	6.93
Metropol Alan Dışı	56	20.61	9.66	4.75	4.78	37.93	6.07
Toplam	207	18.34	8.67	3.37	3.88	38.22	6.5
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
sd:205		t=-3.51>2.576		t=-4.94>2.576		t=0.56<1.96	
Anlamlılık düzeyi		*p <0.01		*p<0.01		p>0.05	

"EE"=Duygusal tükenme (Emotional Exhaustion)

"DP"=Duyarsızlaşma (Depersonalization)

"PA"=Bireysel Başarı (Personal achievement)

\* İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler, genellikle biran önce mesleğe atılmayı sağlamayı amaçlayacak maddi koşullarda bulunmaktadır ve ailelerinin kültür düzeyleri düşüktür. Bu nedenle öğretmen-veli iletişimi güç olmaktadır. Öğretmenlerin bir çoğu, metropol alan içinde oturmakta ve iş yerlerine yorucu bir yolculuktan sonra

ulaşmaktadır. Tüm bu sorunların bileşkesinin, öğretmenleri duygusal bir boşluğa, yalnızlığa ve içe kapanmaya yönelttiği düşünülebilir.

## 2-Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Çalışmış Oldukları Kurumların Genel Lise ya da Mesleki-Teknik Lise Olması:

Metropol alan içinde ve metropol alan dışında bulunan kurumlarda çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumların genel lise ya da mesleki-tekniik lise olması durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Envanteri altölçeklerinden aldıkları puanlar, ortalamalar ve standart sapmalar ile, ortalamalar arası farka ilişkin t değerlerini gösteren bilgiler, Tablo-12,13 ve Tablo-14'de verilmiştir.

Tablo-12

Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Kurumların Genel Lise Ya Da Mesleki-Teknik Lise Olması Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

Çalışılan Kurumun Genel Lise yada Mesleki-Teknik Lise Olması Durumu	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Tüm Genel Liseler	344	15.73	8.17	3.85	5.47	37.69	8.63
Tüm Mesleki-Teknik L.	207	16.37	7.86	2.74	3.75	38.36	6.70
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
sd:549.0		t=-0.91<1.96		t=-2.58>2.576		t=-0.95<1.96	
Anlamlılık düzeyi		p >0.05		*p<0.01		p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo-12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumların, genel lise ya da mesleki-tekniik lise olması durumuna göre, MBI'nın



altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, yalnızca (DP)-Duyarsızlaşma alt ölçeği için anlamlı düzeyde bulunmuştur. ( $p<0.01$ )

Mesleki-teknik lise öğretmenlerinin, bu alt ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması, genel lise öğretmenlerinden daha düşüktür.

Yapılan regresyon analizi sonuçları ışığında (Ek-6, Tablo-74) (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için, girilen sınıflardaki öğrenci sayısının ve mesleğin kişiye uygun olup olmamasının yordayıcı değişkenler içinde yer aldığı düşünüldüğünde, mesleki-teknik lise öğretmenlerinin sınıflarında az sayıda öğrencileri olmasının ve özellikle mesleki-teknik lise öğretmenliğinin, bu meslek ile ilgili, mesleki-teknik yatkınlığı olan kişilerce yapılmasının, duyarsızlaşmayı, genel lise öğretmenlerine nazaran daha az yaşamaları açısından etkili olabileceği akla gelebilir.

Metropol alan dışında bulunan kurumlarda çalışan öğretmenlerin, genel lise ya da mesleki-teknik liselerde çalışıyor olmalarına bağlı olarak, altölçek puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farka bakıldığında ise, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için, istatistiki olarak,  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. (Tablo-13)

Metropol alan dışında bulunan mesleki-teknik lise öğretmenlerinin, tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için daha yüksek görülmektedir. Bu bulgu, Tablo-11'e göre elde edilen bulgu ile de tutarlıdır. Metropol alan dışındaki genel liselerde daha fazla sayıda branş öğretmeni olması hem öğretmenin yükünü azaltmakta hem de mesleki paylaşımları arttırmaktadır. Ayrıca arkadaş desteği sağlanmakta, derslerin niteliği gereği öğrenci-öğretmen iletişimi, duyarsızlaşmayı önleyecek düzeyde yürümektedir. Mesleki-teknik liselerde ise, daha önce de belirtildiği gibi, işin yapısı gereği sözel ya da sözsüz iletişimden çok, araç-gereç kullanmaya dayanan iletişim türü yaşanmaktadır.

Tablo-13

"Metropol Alan Dışında" Bulunan Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin, Çalıştıkları Kurumların Genel Lise Ya da Mesleki-Teknik Lise Olması Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ile ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlar	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Metropol Alan Dışı Genel Lise	94	16.86	8.13	3.40	4.89	38.54	6.89
Metropol Alan Dışı Mesleki-Teknik Lise	56	20.61	9.66	4.75	4.78	37.93	6.07
Toplam	150	18.73	8.89	4.07	4.83	38.23	6.48
Genel Toplam	551	17.04	9.83	3.42	4.919	38.00	7.92
sd:148		t=-2.54>1.96		t=-1.64<1.96		t=0.55<1.96	
Anlamlılık düzeyi		*p <0.05		p>0.05		p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Metropol alan içinde bulunan kurumlarda çalışan öğretmenlerin, genel lise ya da mesleki-teknik liselerde çalışıyor olmalarına bağlı olarak, altölçek puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farka bakıldığında bu kez, (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için istatistiki olarak  $p<0.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılıkla karşılaşılmaktadır. (Tablo-14)

Tablo-14'ten de görülebileceği gibi, metropol alan içindeki mesleki-teknik liseleri öğretmenlerinin, tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması, genel lise öğretmenlerinininkinden daha düşüktür. Bu durum, metropol alan dışı öğretmenlerinin durumuyla karşıtlik göstermektedir. (Metropol alan dışı genel lise öğretmenlerinin, (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması, anlamlı farklılık olmamakla birlikte, mesleki - teknik lise

Tablo-14

"Metropol Alan İçinde" Bulunan Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumların Genel Lise ya da Mesleki-Teknik Lise Olması Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlar	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Metropol Alan İçi Genel Lise	250	16.87	9.56	4.02	5.67	37.38	9.20
Metropol Alan İçi Mesleki-Teknik Lise	151	16.07	7.69	2.00	2.99	38.52	6.93
Toplam	401	16.47	8.62	3.01	4.33	37.95	8.06
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.199	38.00	7.92
sd:399		t=0.88<1.96		t=4.05>2.576		t=-1.31<1.96	
Anlamlılık düzeyi		p >0.05		*p<0.01		p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

öğretmenlerinden daha düşüktür. Bulgu, metropol alan içinde bulunan kurumlarda görev yapan mesleki-tekniik lise öğretmenlerinin, metropol alan içinde olmanın getirdiği (teknolojik gelişmeleri izleme, öğrenci-öğretmen-veli iletişiminin daha rahat olması, öğretmene düşen yükün arkadaşlarca paylaşılabilmesi vb.) bazı avantajlarla, "duyarsızlaşma" açısından daha az tehdit oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### 3-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çalışmış Oldukları Kurumların Sosyo-Ekonomik Koşulları:

Tablo-15'de öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının, çalıştıkları kurumların sosyo-ekonomik koşullarına göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonucu görülmektedir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre, öğretmenlerin MBI'nın (Maslach Burnout Inventory) altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark yalnızca "Duygusal Tükenme" (EE) altölçeği için anlamlı düzeydedir.

Bu altölçek için Tablo-15'de yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamalarının diğer düzeylerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamalarından belirgin şekilde yüksek olduğu (21.017) dikkati çekmektedir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri belirlenirken, metropol alan dışı genel liseler ve mesleki-teknik liseler, tam anlamıyla kesin bir belirleme yapılamayacağı düşünülerek kapsam dışı bırakılmış ve yalnızca metropol alan içindeki "genel liseler" gözönüne alınmıştır. Özellikle metropol alan içi mesleki teknik liselerin farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelebilecek öğrencileri barındırabileceği düşünülmüştür.

Yapılan ileri analizde de (LSD testi), alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okul öğretmenlerinin, Maslach Tükenmişlik Envanteri, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği tükenmişlik puanlarının hem orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğretmenlerinin hem de üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğretmenlerinin tükenmişlik puanları aritmetik ortalamalarından anlamlı düzeyde farklı olduğu açıkça görülmektedir. (Ek-5, Tablo-50)

Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan kurumlarda, bir çok elverişsiz koşulun eğitim ve öğretimi zorlaştıracağı, öğrencilerin ve velilerin, yetersizlikler nedeniyle öğretmeni bir çok konuda zorlayacağı, öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin olumsuz çalışma, sağlık koşulları ve maddi koşullar nedenleriyle güçlkle sağlanabileceği gözönüne alınırsa, öğretmenin duygusal açıdan bitkinlik ve yorgunluk yaşamasının doğal olacağı düşünülebilir.

Tablo-15

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumların Bulunduğu Semtin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Bağlı Olarak, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Alt sosyo-ekonomik düzey	59	21.017	11.133	4.831	8.303	36.593	11.777
Ortasosyo-ekonomik düzey	122	15.746	9.385	3.455	4.520	37.590	8.415
Üst sosyo-ekonomik düzey	69	15.319	7.271	4.290	4.631	37.667	8.051
Toplam	250	17.360	9.263	4.192	5.818	37.283	9.414
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
Anlamlılık düzeyi	F(2.247)=4.66 F(7.69)>F(2.247)=4.66 *p<0.01		F(2.247)=3.02 F(1.25)<F(2.247)=3.02 p>0.05		F(2.247)=3.02 F(0.28)<F(2.247)=3.02 p>0.05		

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

## B) ÖĞRETMENLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR:

Bu kısımda da, örnekleimize giren lise ve dengi okul öğretmenlerinin temel özellikleri dikkate alındığında (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuklu olup olmama, çocuk sayısı), tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular belirtilerek yorumlanmıştır. Öncelikle, öğretmenlerin örneklem içindeki temel özelliklerinin nasıl dağıldığına bakılmış, daha sonra da tükenmişlik düzeyleri ve temel özelliklerinin ilişkileri incelenmiştir.

Tablo-16

## Öğretmenlerin Temel Özelliklerinin Dağılımı

Temel Özellikler	N	%
<u>Cinsiyet</u>		
Kadın	325	58.98
Erkek	226	41.02
<u>Yaş</u>		
23-30	73	13.25
31-35	107	19.42
36-40	132	23.96
40 yaş üstü	239	43.38
<u>Medeni durum</u>		
Evli	475	86.21
Bekar	76	13.79
<u>Çocuğu var mı?</u>		
Evet	456	83.06
Hayır	93	16.94
<u>Çocuk sayısı</u>		
1 tane	141	30.92
2 tane	282	61.84
3 tane	29	6.36
4 ya da daha fazla	4	0.88
Toplam	551	100.00

Tablo-16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğunu (% 58.98) kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin yaş durumlarına bakıldığında, çoğunluğu % 43.38 gibi bir yüzde ile 40 yaş üstünün sağladığı, daha sonra 36-40 yaş grubunun (% 23.96) geldiği, son iki sırada da 31-35 yaş grubu (% 19.42) ve 23-30 yaş grubunun (% 13.25) yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde ise, % 86.21 gibi yüksek bir yüzde ile evli öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu, bekâr öğretmenlerin de (% 13.79) sayıca az olduğu dikkati çekmektedir.

Aynı şekilde, öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumları da, medeni durumlarıyla benzerlik göstermektedir. Çoğunun (% 83.06) çocuk sahibi olduğu, azınlığın (% 16.94) çocuğunun bulunmadığı görülmektedir.

Çocuk sayısı açısından dağılımlara bakıldığında, öğretmenlerin çoğu (% 41.84) iki çocuk sahibidir. Ardından 30.92 gibi bir yüzde ile tek çocuk sahibi olanlar ve % 6.36 ile üç çocuk sahibi olanlar gelmektedir. Dört ya da daha fazla çocuğu olanlar ise sayıca çok azdır.

#### 1-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Cinsiyetleri:

Tablo-17'den anlaşılacağı gibi, cinsiyet faktörü, öğretmenlerin tükenmişlik puanları üzerinde, (EE)-Duygusal tükenme altölçeği için etkili görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, Duygusal Tükenme altölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının, (EE-Duygusal Tükenme altölçeği için) daha yüksek olduğu (18.03) dikkati çekmektedir.

Tablo-17

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, MBI'nın Altölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

Cinsiyet	Altölçekler						
	N	"EE" $\bar{X}$	Ss	"DP" $\bar{X}$	Ss	"PA" $\bar{X}$	Ss
Kadın	325	18.03	9.22	3.21	5.06	37.52	7.99
Erkek	226	15.59	8.29	3.76	4.70	38.55	7.90
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
sd.549.0		t:3.19>2.576		t:1.28<1.96		t:1.49<1.96	
Anlamlılık düzeyi		*p<0.01		p>0.05		p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.



Ergin'in 1992 yılında yayınlanan, "Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması" adlı araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş, cinsiyetin "duygusal tükenme" açısından önemli bir değişken olduğu gösterilmiştir: kadınlar erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. (Ergin, 1992)

Girgin (1995)'in ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında ise, cinsiyete göre tükenmişlik puanları ortalamalarında, yalnızca "duyarsızlaşma" (DP) altölçeğinde anlamlı farklılık elde edilmiş ve erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. (Girgin, 1995)

Anderson ve Iwanicki (1984), Schwab ve Iwanicki (1982), yine Schwab ve arkadaşlarının (1986) bulguları da, Girgin'in çalışmasının bulgularına paralel bulgulardır. Bunların yanısıra Maslach ve Jackson (1981a)'ın bulguları, kadınlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde "duygusal tükenme" bildirmektedir. Görüldüğü gibi, tükenmişlik puanları üzerinde cinsiyet faktörünün etkisine ilişkin elde edilen çalışma sonuçları farklılık gösterebilmektedir.

Bizim çalışmamızda, "Duygusal Tükenme" altölçeğinde, kadınların erkeklerden daha yüksek puan almaları, Ergin'in (1992)'de belirttiği gibi kadınların toplumumuzda edindikleri, onlara atfedilen cinsiyet rolünden kaynaklanabilir şekilde yorumlanabilir. Özellikle cinsiyetle bağdaşık annelik rolü, iş yaşamına, dolayısıyla öğrencilere de yansımakta, kadın öğretmen; karşısındaki kişileri daha fazla gözetip, önem vermekte, bunu yaparken de daha fazla duygusal enerji harcamakta ve yıpranmakta, duygusal tükenme riski de artmaktadır.

## 2-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Yaşları:

Öğretmenlerin yaşlarına göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-18'de görülmektedir.

Tablo-18  
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre, MBI'nın Altölçeklerinden Aldıkları Puanları  
Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Yapılan Varyans Analizi

Cinsiyet	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
23-30 yaş	73	20.67	9.55	5.04	5.35	37.93	6.80
31-35 yaş	107	19.27	10.522	3.80	6.39	36.61	9.145
36-40 yaş	132	16.02	7.60	2.62	3.53	37.90	6.92
40 yaş üstü	239	15.46	8.12	3.22	4.57	38.56	8.22
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
Anlamlılık düzeyi		F(3.547)=3.88 F(9.74)>(3.88) *p<0.01		F(3.547)=3.88 F(4.19)>(3.88) *p<0.01		F(3.547)=2.60 F(1.48)<(2.60) p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo-18'den anlaşılacağı gibi, yaş faktörü öğretmenlerin MBI'nın Duygusal Tükenme (EE) ve Duyarsızlaşma (DP) altölçeklerinden aldıkları tükenmişlik puanları üzerinde etkili görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre, Duygusal Tükenme (EE) ve Duyarsızlaşma (DP) altölçeklerinden aldıkları tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark  $p<0.01$  düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan ileri analizde (LSD testi), bu farklılığın, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için (23-30 yaş) grubu ile (36-40 yaş) ve (40 yaş üstü) gruplar arasındaki aritmetik ortalama farkından ve (31-35 yaş) grubu ile de (36-40 yaş) ve (40 yaş üstü) grupları arasındaki puanların aritmetik ortalama farkından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. (Ek-5-Tablo 51)

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ise Scheffe testi sonucu, farklılığın (23-30 yaş) grubu ile (36-40 yaş) grubundan kaynaklandığını göstermektedir. (Ek-5, Tablo-52)

Yapılan çalışmalarda gözlem ve anket sonuçlarına göre, mesleğin ilk beş yılı içinde tükenmişliğe uğrama riskinin genç öğretmenleri tehdit ettiği sıklıkla

vurgulanmaktadır. Öyleki, tükenmişlik belirtilerini yaşayan pek çok öğretmenin işinden uzaklaştığı, bir başka mesleğe yöneldiği de belirtilmektedir. İdealist düşüncelerle öğretmenlik mesleğine atılan yeni öğretmen, sistemden, çevrenin koşullarından, yöneticilerin farkı, tepkilerinden vb. nedenlerden kaynaklanan bazı hayal kırıklıklarını yaşayabilmekte, "en iyiye" ulaşma arzuları engellenince bir boşluk duygusu yaşayabilmekte, zamanla adeta bir savunma göstererek çevresine duyarsızlaşabilmektedir.

Emeklilik dönemi yaklaşmış, yaşça daha büyük öğretmenler ise, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile başa çıkabilme yollarını çoğunlukla bireysel olarak yakalamış, çeşitli olumlu savunma düzenekleri kurmuş bireyler olarak düşünülebilirler. Bu durumda, genç öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaları doğal karşılanabilir.

### 3-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Medeni Durumları:

Tablo-19, öğretmenlerin medeni durumlarına göre, MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo-19

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

Medeni Durum	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evli	475	16.81	8.96	3.35	4.96	37.83	8.14
Bekar	76	18.38	8.65	3.99	4.66	38.63	6.72
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
sd:549.0		t=-1.42<1.96		t=-10.5<1.96		t=-0.81<1.96	
Anlamlılık düzeyi		p>0.05		p>0.05		p>0.05	

Bu bulgu, Girgin (1995)'in ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmanın bulgularıyla ve 1981 ila 1985 yıllarında Maslach ve Jackson'un, 1982'de de Schwab ve İwanicki'nin yaptığı araştırmalar sonucu elde ettikleri, eğitimcilerdeki "tükenmişlik" üzerinde, medeni durumun belirgin bir etkisi olmadığı bulgusuyla paralellik taşımaktadır.

#### 4-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumu:

Tablo-20'den görülebileceği gibi, elde edilen t değerlerine göre, öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumları dikkate alındığında, tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma altölçekleri için  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuş, (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için ise anlamlı bulunmamıştır.

Tablo-20

Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
Çocuk sahibi Olup Olmama Durumu		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Çocuğu var	456	16.64	8.89	3.22	4.88	37.92	8.07
Çocuğu yok	93	18.83	8.72	4.43	4.99	37.90	7.45
Toplam	549	17.73	8.80	3.82	4.93	37.91	7.76
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
sd:549.0		t=-2.17>1.96		t=2.17>1.96		t=-0.01<1.96	
Anlamlılık düzeyi		*p<0.05		*p<0.05		p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma altölçeklerinden aldıkları tükenmişlik puanlarına bakıldığında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamalarının çocuk sahibi olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Maslach ve Jackson'un (1981a,1985), Schwab ve Iwanicki'nin (1982) araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Ancak, onların bulgularında çocuk sahibi olan bireyler sendromunun üç boyutunda da, çocuksuzlara oranla daha az tükenmişlik puanı almışlardır.

Bu sonuç bizi, örneklemimizde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sayısının azlığının sonuca etki edebileceği de gözardı edilmemek şartıyla, çocuk sahibi olmanın, öğretmenin öğrencilerini adeta çocuklarıyla özdeşleştirerek daha insancıl, duyarlı olmasını sağlamanın yanısıra, yine öğretmenin evdeki iletişim deneyimlerini okula yansıtmasını kolaylaştıracağı, evde yaşanan sorumluluk duygusunun ve aile olarak verilen desteğin öğretmeni daha dayanıklı yapacağı gibi bir düşünceye götürebilir.

#### 5-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çocuk Sayıları:

Tablo-21 öğretmenlerin çocuk sayılarına göre, MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Çocuk sayısı dört ya da daha fazla olan öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamasının, diğer gruplardan daha yüksek olduğu farkedilmekle beraber, bu grubun sayıca çok az olması nedeniyle; herhangi bir yoruma yönelmenin hatalı olabileceği düşünülmüştür.

Tablo-21

Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları,  
Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Çocuk Sayısı	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
1 tane	141	17.02	9.65	3.33	5.60	36.83	9.06
2 tane	282	16.44	8.55	3.22	4.62	38.41	7.51
3 tane	29	16.37	8.07	2.51	3.54	38.89	7.88
4 ya da daha fazla	4	19.25	11.58	4.50	3.69	34.25	8.65
Toplam	456	17.27	9.46	3.39	4.36	37.09	8.27
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(3.452)=2.62 F(0.26)<(2.62) p>0.05		F(3.452)=2.62 F(0.32)<(2.62) p>0.05		F(3.452)=2.62 F(1.63)<(2.62) p>0.05	

### C) ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA DURUMLARININ FARKLI ÖZELLİKLERE SAHİP OLMASI VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR:

Bu kısım, örneklemimizi oluşturan lise ve dengi okul öğretmenlerinin, çalışma durumlarının farklı özelliklere sahip olmasına göre (öğretim alanı, meslek süresi, halen çalışılan kurumdaki hizmet süresi, girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı) tükenmişlik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguları ve bu bulgulara getirilen yorumları içermektedir. Öncelikle öğretmenlerin çalışma durumlarına göre, örneklem içindeki yüzde dağılımları verilmiş, daha sonra tek tek belirlenen ölçütlere göre, tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir.

Tablo-22

## Öğretmenlerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları:

Değişkenler	N	%
<b><u>Branş</u></b>		
Sosyal-Beşeri Bil.	201	36.48
Fen Bilimleri	183	33.21
İfade, beceri, kültür Bil.	77	13.97
Seçmeli Dersler	12	2.18
Mesleki ve Teknik Dersler	78	14.16
<b><u>Hizmet Süresi</u></b>		
0-5 yıl	63	11.43
6-10 yıl	79	14.34
11-15 yıl	116	21.05
16-20 yıl	108	19.60
20 yıl üstü	185	33.58
<b><u>Halten çalışılan yerdeki hizmet süresi</u></b>		
0-5 yıl arası	263	47.73
6-10 yıl arası	108	19.60
11-15 yıl arası	116	21.05
16-20 yıl arası	54	9.80
20 yıl üstü	10	1.81
<b><u>Öğrenci sayısı</u></b>		
25-30 kişi	190	34.55
31-40 kişi	96	17.45
41-45 kişi	102	18.55
46-50 kişi	92	16.73
50'nin üstü	70	12.73
Toplam	551	100.00

Tablo-22'de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunluğunu % 36.48 ile Sosyal-Beşeri Bilimler branşında yer alan öğretmenler oluşturmaktadır. Daha sonra % 33.21 ile Fen Bilimleri Öğretmenleri, % 14.16 ile de Mesleki-Teknik Dersler öğretmenleri yer almaktadır. İfade, beceri, kültür bilgisi öğretmenleri % 13.97 ile Mesleki-Teknik dersler öğretmenlerine yakın bir yüzdededirler. Azınlığı ise % 2.18 ile Seçmeli ders öğretmenleri oluşturmaktadır.



Öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet süresi % 33.58 ile 20 yıl üstündedir. 11-15 yıl arası hizmeti olan öğretmenler % 21.05 ile ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırayı (% 19.60) 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenler alırken, dördüncü sırayı % 14-35 ile 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenler, en alt sırayı da 0-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler almıştır.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları kurumdaki hizmet süreleri incelendiğinde ise, % 47.73 gibi farklı bir yüzde ile (0-5 yıl) hizmeti olan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu, ardından, % 21.05 ile (11-15 yıl) arası hizmeti olanlar ve % 19.60 ile (6-10 yıl) arası hizmeti olanların geldiği, en az çoğunluğu ise sırasıyla % 9.80 ile (16-20 yıl) arası hizmeti olan öğretmenlerin ve % 1.81 ile 20 yıl hizmeti olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Son olarak öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki öğrenci sayıları dikkate alınarak dağılımlarına bakıldığında, % 34.55 gibi bir yüzde ile (25-30) kişilik sınıflarda ders yapan öğretmenlerin çoğunluğuyla karşılaşılmaktadır. İkinci sırada çoğunluğu % 18.55 ile (41-45) kişilik sınıfların öğretmenleri, üçüncü ve dördüncü sıralardaki çoğunlukları da (% 17.45) ile (31-40) kişilik sınıfların ve (% 16.73) ile 46-50 kişilik sınıfların öğretmenleri oluşturmaktadır. 50'nin üstünde öğrencisi olan öğretmenler (% 12.73) sayıca azdır.

#### 1-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretim Alanları (Branşları):

Tablo-23 öğretmenlerin branşlarına göre, MBI'nın üç altölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin her üç alt ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, branşlarına bağlı olarak anlamlı görülmemektedir.

Tablo-23

Öğretmenlerin Branşlarına Göre, MBI'nın Altölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi:

Branşlar	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Sosyal-Beşeri Bil.	201	17.92	9.01	3.10	4.39	38.15	7.47
Fen Bilimleri	183	15.97	8.65	3.37	4.79	38.38	7.47
İfade, beceri, kültür bil.	77	16.26	9.24	4.51	7.08	36.88	11.04
Seçmeli dersler	12	14.33	11.37	3.41	4.18	34.91	8.09
Mesleki ve Teknik Dersler	18	18.35	8.35	3.35	4.00	37.88	6.54
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.546)=2.39 F(2.01)<(2.39) p>0.05		F(4.456)=2.39 F(1.17)<(2.39) p>0.05		F(4.546)=2.39 F(0.95)<(2.39) p>0.05	

## 2-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Hizmet Süreleri:

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre, MBI'nın Altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın, (EE)-Duygusal tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma altölçekleri için anlamlı düzeyde bulunduğu, (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için ise anlamlı olmadığı Tablo-24'de görülmektedir.

Tablo-24

Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi:

Meslekteki hizmet süresi	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
0-5 yıl	63	21.49	8.46	5.69	5.59	37.00	6.47
6-10 yıl	79	17.92	10.77	4.00	6.52	36.59	10.04
11-15 yıl	116	17.77	8.96	2.87	4.20	37.91	7.26
16-20 yıl	108	16.81	8.41	2.88	4.84	38.05	7.84
20 yılın üstü	185	14.81	7.78	3.09	4.08	38.79	7.88
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.546)=2.36 F(7.64)<(2.36) *p<0.01		F(4.456)=2.36 F(4.64)>(2.36) *p<0.01		F(4.546)=2.39 F(0.95)<(2.39) p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan ileri analizde (LSD ve Scheffe testleri), (EE)-Duygusal Tükenme altölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamaları arasındaki bu farkın (0-5 yıl) hizmeti olan öğretmenler ile (16-20 yıl) ve 20 yıl üstü hizmeti olan öğretmenlerin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. (Ek-5, Tablo-51)

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ise farkın kaynağı, (0-5 yıl) hizmeti olan öğretmenler ile (11-15 yıl), (16-20) yıl ve 20 yılın üstünde hizmeti olan öğretmenlerin aldıkları puanlardır. (Ek-5,-Tablo-52) Tablo-25'den de izlenebileceği gibi, (0-5 yıl) hizmeti olan öğretmenlerin, iki altölçek için de aldıkları puanların aritmetik ortalaması diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu bulgu, daha önce belirtilen, yaş faktörü ile de

bağdaştırılabilir. (Tablo-19) Benzer şekilde, yaşa göre iki altölçek (EE, DP) için elde edilen tükenmişlik puanları, genç öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Girgin (1995)'in çalışmasında da, hizmet süresinin artmasıyla, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma altölçeklerinde tükenmişlik puanlarının düşmekte olduğu belirtilmiştir.

Ergin (1992)'in sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir: Tükenmişlik daha çok hizmet süresi daha az olan, işe yeni başlayan kişilerde ortaya çıkan bir durumdur. Dış literatürde, Randall ve Scott (1988); Maslach ve Jackson (1981a), Turnipseed ve Turnipseed (1991) gibi araştırmacılarında bu bulguya ulaştıkları görülmektedir. (Ergin, 1992) Ancak, öğretmenler üzerindeki çalışmalarında, Anderson ve Iwanicki (1984) hizmet süresi ile ilgili olarak, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına bağlı olan hiç bir önemli bulgu bulamamışlardır.

Bu çalışmanın uygulanması sırasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu, yaş faktöründe de belirttiğimiz gibi, mesleğe yeni girmiş genç öğretmenlerin mesleki yetenekleri olsa da, deneyimle kazanılan zorluklarla, gerilimlerle başetme stratejilerini kullanma açısından yetersiz oldukları söylenebilir. Ayrıca hizmet süresi az olan kişilerin, üzerlerinde daha fazla denetimin olması, statüleri açısından daha az doyum sağlayabilecekleri konumda olmaları, işe ilişkin değerlerinin, beklentilerinin, işin taşıdığı önemin, işte henüz yeni alanlar ve hizmet süresi daha fazla olanlar için farklılık taşıyabileceği, bu farklılıkların yeni olanları tükenmişlik açısından daha yatkın duruma getirebileceği akla gelebilir.

**3-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Hâlen Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Süreleri:**

Öğretmenlerin, halen çalıştıkları kurumdaki hizmet sürelerine göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları,

standart sapmaları ile, ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo-25'de verilmiştir.

Tablodan da izlenebileceği gibi, (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)Duyarsızlaşma alt ölçekleri puanlarının aritmetik ortalamaları, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $F=2.86$ ,  $p<0.05$ ;  $F=2.25$ ,  $p<0.05$ )

Tablo-25

Öğretmenlerin, Halen Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle, Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Kurumdaki hizmet süresi	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
0-5 yıl arası	263	17.97	9.07	4.11	5.33	37.114	8.66
6-10 yıl arası	108	17.16	9.70	2.67	4.20	39.380	6.50
11-15 yıl arası	116	14.64	9.09	2.88	4.37	37.65	8.17
16-20 yıl arası	54	17.27	9.84	2.96	5.18	39.31	6.20
20 yılın üstü	10	17.00	6.03	2.70	3.30	40.320	6.35
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.546)=2.39 F(2.86)>(2.39) p<0.05		F(4.456)=2.39 F(2.46)><(2.39) *p<0.05		F(4.546)=2.39 F(2.25)<(2.39) p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla yapılan ileri analizde (Scheffe testi), (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu farkın, çalıştığı aynı kurumda (0-5 yıl) arası görev yapan öğretmen grubuyla, (11-15 yıl) arası görev yapan gruptan kaynaklandığı görülmüştür. (Ek-5, Tablo-53)

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ise farkın kaynağı, kurumunda (0-5 yıl) arası görev yapıyor olanlarla, (6-10 yıl) ve (11-15 yıl) arası görev yapıyor olanlar arasındaki farklılıktır. (Ek-5, Tablo-54)

Tablo-25'de görüldüğü gibi, her iki altölçek içinde (EE,DP), (0-5 yıl) arası görevini sürdürüyor olanların puanlarının aritmetik ortalamaları, diğer grupların puanlarının aritmetik ortalamasından yüksektir. Özellikle de bu yükseklik (11-15 yıl) arası görev yapıyor olanların puanlarının aritmetik ortalamasıyla belirgin farklılık taşımaktadır. Diğer grupların içinde en düşük aritmetik ortalamaya da, (11-15 yıl) arası görev yapan grup sahiptir.

Girgin (1995)'in çalışmasında, aynı kurumda hizmet verme süresi ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bizim çalışmamızda, aynı kurumda (11-15 yıl arası) görev yapıyor olanların tükenmişlik puanlarının, diğer gruplardan daha düşük olması bulgusu dikkat çekicidir. Aslında, ilk çalışma yıllarındaki tükenmişlik riskini atlatarak bu hizmet yıllarına ulaşmak öğretmen için önemli bir aşamadır. Bu durum, öğretmenin bu hizmet yıllarında, çalıştığı kurumun çalışma koşullarına uyumunun artabileceği, iş arkadaşlarıyla destek sağlayabileceği dostluklar kurabildiği, meslekte en verimli çağını yaşadığı, hedeflerinin artık belirlendiği, mesleki kimliğinin bu yıllarda yerine oturduğu, tüm bu özelliklerin de tükenmişliğe karşı kendisini güçlü kılacağı düşüncelerini akla getirebilir.

#### **4-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Ortalama Öğrenci Sayıları:**

Tablo-26'da öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına bağlı olarak, MBI'ın altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo-26

Öğretmenlerin Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısına Bağlı Olarak, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
Öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
25-30 kişi	190	16.12	8.24	2.94	4.17	37.52	7.80
31-40 kişi	96	16.81	9.41	3.90	5.56	38.13	7.68
41-45 kişi	102	17.09	8.68	3.44	4.11	38.50	7.50
46-50 kişi	92	17.05	8.35	3.00	4.28	38.34	6.93
50'nin üstü	70	19.44	10.60	4.61	7.11	37.54	10.47
Toplam	550	17.30	9.05	3.57	5.04	38.00	8.07
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.545)=2.39 F(1.80)>(2.39) p>0.05		F(4.545)=2.39 F(1.88)><(2.39) p><0.05		F(4.545)=2.39 F(0.37)<(2.39) p>0.05	

Sonuçlardan anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına bağlı olarak, tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç altölçek için de anlamlı değildir.

Bununla birlikte, elde edilen verilere Çoklu Stepwise Regresyon Analizi (Ek-6, Tablo-74-Tablo-75,Tablo-76) uygulanarak, MBI ölçeğinin alt boyutlarını yordayan değişkenler saptanmaya çalışıldığında, girilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının (DP)-Duyarsızlaşma ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleri için yordayıcı değişkenler arasında yer aldığı görülmüştür. Yani duyarsızlaşma ve bireysel başarı ile öğrenci sayısı arasında bir etkileşim vardır. (Çoklu regresyon analizi sonucu her üç alt ölçek için, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yordayan değişkenler çıkarıldıktan sonra kalan değişkenlerin değerleri Ek-6, Tablo 77, Tablo-78 ve Tablo-73'da verilmiştir)



Girgin (1995)'in çalışmasında da sınıf mevcudu ile tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, çalışmamızda Tablo-26'dan görebileceğimiz gibi, özellikle Duyarsızlaşma altölçeği açısından, 50'nin üzerinde öğrencisi olan öğretmenlerin, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamasının diğer gruplardan özellikle de 25-30 kişi grubundan yüksek olması ve regresyon analizi sonuçları, sınıf mevcudunun 50'nin üstüne çıkmasının tükenmişliği etkileyebileceği düşüncesini uyandırmaktadır. 50'nin üstünde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin sayıca az olması sonucu etkilemiş olabilir.

#### D-ÖĞRETMENLERİN, EKONOMİK KOŞULLARINI ALGILAMALARI VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR:

Daha önceki alt kısımlarda izlediğimiz yol gibi, bu kısımda da bu kez, lise ve dengi okul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, ekonomik koşullarını algılamalarına göre (kendilerini alt, orta ya da üst sosyo-ekonomik düzeye görmeleri, ortalama aylık geliri miktarı) belirtilmiş ve yorumlanmıştır. Yine öğretmenlerin ekonomik koşullarına göre örneklem içindeki yüzde dağılımları verilmiş, daha sonra ekonomik koşul ölçütlerine göre tükenmişlik düzeyleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo-27

#### Öğretmenlerinin Ekonomik Koşullarına Göre Dağılımı

Değişkenler	N	%
<u>Sosyo-ekonomik düzey</u>		
Alt sosyo-ekonomik düzey	78	14.16
Orta sosyo-ekonomik düzey	460	83.48
Üst sosyo-ekonomik düzey	13	2.36
<u>Aylık aile geliri</u>		
Altı milyondan az	93	16.88
6-10 milyon arası	390	70.78
10 milyondan fazla	68	12.34
Toplam	551	100.00

Tablo-27'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 83.48 gibi bir çoğunluğunu, kendilerini orta sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmenler oluşturmaktadır. % 2.36 ile çok az bir grup üst sosyo-ekonomik düzeyde olduklarını belirtirken, % 14.16 gibi bir grupta alt sosyo-ekonomik düzeyde olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin aylık gelirleri incelendiğinde ise, % 70.78 gibi farklı bir yüzde ile (6-10 milyon arası) aylık geliri olanların çoğunluğu oluşturduğu, aylık geliri 6 milyondan az olanların % 16.88 ile ikinci sırada yer aldığı, 10 milyondan fazla aylık geliri olduğunu belirtenlerin ise, örneklemin % 12.34'ünü teşkil ettiği görülmektedir.

Ancak, giderek hızla artan enflasyon ve öğretmen gelirlerinin bu artışın çok altında olmasının bu dağılımı değiştirebileceği unutulmamalıdır.

#### 1-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri:

Öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo-28'de verilmiştir. Varyans analizi sonuçlarında görüldüğü gibi, öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç alt ölçek içinde anlamlı düzeyde değildir.

Tablo-28

Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Alt sosyo-ekonomik düzey	78	16.97	8.52	3.71	4.77	37.62	7.57
Orta sosyo-ekonomik düzey	460	17.03	9.08	3.39	4.98	37.95	7.96
Üst sosyo-ekonomik düzey	13	17.00	5.19	3.07	3.40	39.30	10.49
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.548)=3.02 F(0.00)<(3.02) p>0.05		F(4.548)=3.02 F(0.18)<(3.02) p>0.05		F(4.548)=3.02 F(0.25)<(3.02) p>0.05	

Ancak altölçeklerden alınan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, (PA)-Bireysel Başarı altölçeğinde kendilerini üst sosyo-ekonomik düzeyde algılayan grubun aritmetik ortalamasının diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu altölçekte alınan yüksek puan, diğer altölçeklerdekilerin tersine, tükenmişlik düzeyinin düşüklüğünü gösterdiği için bu sonuç, kendisini üst sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Ekonomik düzeyi daha iyi olan öğretmenlerin, başarı duygularını destekleyecek güven ve yeterliliği hissettikleri, elindekileri kaybetme duygusunu, başka alternatifleri olabileceği için daha az yaşadıkları düşünülebilir.

2-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Ortalama Aylık Gelirlerinin Miktarı:

Tablo-29, öğretmenlerin aylık gelirlerine göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç altölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin MBI'nin her üç altölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ortalama aylık gelir miktarlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Elde edilen bulgular, Girgin (1995)'in çalışmasıyla da benzerlik taşımaktadır.

Tablo-29

Öğretmenlerin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle, Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi:

Aylık Gelir	N	Altölçekler					
		"EE" X̄	Ss	"DP" X̄	Ss	"PA" X̄	Ss
6 milyondan az	93	16.28	8.23	3.09	4.43	38.52	6.44
6-15 milyon arası	390	17.31	9.20	3.69	5.24	37.57	8.55
15 milyondan fazla	68	16.44	8.20	2.44	3.25	39.27	5.99
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(2.548)=3.02 F(0.67)<(3.02) p>0.05		F(2.548)=3.02 F(2.14)<(3.02) p>0.05		F(2.548)=3.02 F(1.64)<(3.02) p>0.05	

**E)ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR:**

Bu kısımda, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, meslekleri ve çalışma ortamları ile ilgili olarak sorulan sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş, bunlara dayanılarak örneklem içindeki dağılımları saptanmış, meslekleriyle ilgili görüşlerine bağlı olarak (mesleği yapıyor olmadaki farklı nedenler, mesleğe isteyerek ya da istemeden girme durumu, mesleğin kişi için ne derece uygun olduğu, mesleki verim, mesleki geleceğe ilişkin duygular, şu anki çalışma ortamından memnurluk durumu, öğretmenlerin toplumda hakettikleri yeri bulup bulmadıkları, mevcut eğitim sisteminden memnurluk ya da memnunsuzluk, nedenleri, mesleki gelişime katkıda bulunan herhangi bir çalışmanın olup olmaması, geleceğe ilişkin farklı görüşler gibi) tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo-30 öğretmenlerin meslekleri ile ilgili görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo-30

**Öğretmenlerin Meslekleri İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı**

Değişkenler	N	%
<b><u>1-Öğretmenlik mesleğini yapmadaki en önemli neden</u></b>		
Ekonomik değerler	31	5.64
Mesleği seviyor olma	387	70.36
Toplumsal nedenler	82	14.91
Bu meslek dışında, başka iş bulamama	33	6.00
Diğer	17	3.09
<b><u>2-Mesleği Seçme Durumu</u></b>		
İsteyerek Seçen	440	79.85
İstemeyerek Seçen	111	20.15

Tablo-30'un Devamı

Değişkenler	N	%
<u>3-Mesleği Kendisi için uygun bulma durumu</u>		
Uygun bulan	435	78.95
Kısmen uygun bulan	106	19.24
Uygun bulmayan	10	1.81
<u>4-Kendi iş verimleri hakkındaki görüşleri</u>		
İyi	437	79.31
Ne iyi, ne kötü	111	20.15
Kötü	3	0.54
<u>5-Mesleki Gelecek Algıları</u>		
İyimser	386	70.05
Kötümser	165	29.95
<u>6-Şu andaki çalışma ortamından memnuniyetleri</u>		
Memnun	290	70.78
Memnun Değil	161	29.22
<u>7-Mesleğin toplumda hakettiği yeri bulup bulmadığına ilişkin görüşleri</u>		
Evet	49	8.89
Hayır	502	91.11
<u>8-Mevcut-Eğitim Sisteminden Memnuniyetleri</u>		
Memnun	73	13.25
Memnun değil	457	82.94
Bilmiyor	21	3.81
<u>9-Eğitim Sisteminden memnunsuzluğunun en önemli nedenlerine ilişkin görüşleri</u>		
Sistemde bir karmaşa yaşanması	182	37.30
Nitelikli eğitim için gerekli fiziksel koşulların sağlanması	129	26.43
Yöneticilerin yetersizliği	22	4.51
Öğretmenlere sosyal destek verilmemesi	21	4.30
Öğretmen maaşlarının yetersizliği	21	4.30
Diğer nedenler	113	23.16

Tablo-30'un Devamı

Değişkenler	N	%
<u>10-Mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmaların olup olmadığına ilişkin görüşleri</u>		
Evet	72	13.07
Hayır	470	86.93
<u>11-Geleceğe ilişkin Düşünceleri</u>		
Öğretmen olarak mesleğe devam etme	406	73.68
Bir başka mesleğe geçme	22	3.99
Meslekten ayrılıp, çalışmama	35	6.35
Ek iş yapma	58	10.53
Diğer	30	5.55
Toplam	551	100.00

Bu yüzde dağılımına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yapmalarındaki en önemli neden, % 70.36 ile "mesleği seviyor olma" şeklinde belirlenmektedir. İkinci sırada "toplumsal nedenler" (% 14.91) üçüncü sırada "bu meslek dışında başka iş bulamama" ve dördüncü sırada da "ekonomik nedenler" yer almaktadır. "Diğer" yanıtını veren (% 3.09) öğretmenlerin çoğunluğu bir kaç nedenin birlikte etkili olduğunu, seçim yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu mesleği isteyerek ya da istemeyerek seçme durumlarına bakıldığında, isteyerek seçenlerin çoğunluğu oluşturduğu (% 79.85) dikkati çekmektedir. İstemeyerek seçenler, örneklemin % 20.15'idir.

Yine öğretmenlik mesleğini kendisi için uygun bulan öğretmenler % 78.95 ile çoğunluktadır. Kısmen uygun bulanlar % 19.24 ile onları izlemektedir. Uygun bulmayanlar azınlığı oluşturmaktadırlar. (% 1.81)

Öğretmenler, % 79.31 gibi bir çoğunlukla iş verimlerinin "iyi" olduğunu düşünmektedirler. İş verimlerinin ne iyi ne kötü olduğunu düşünenler ise



(% 20-15) ikinci sırada yer almaktadırlar. İş verimlerinin kötü olduğunu belirtenler çok azdır. (% 0.54)

Mesleki gelecek için iyimser görüşte olanlar % 70.05 ile başta gelmektedirler. Kötümser olanlar % 29.95'i oluşturmaktadırlar.

Öğretmenlerin şu andaki çalışma ortamlarından memnuniyet durumları incelendiğinde çoğunluğunun % 70.78 ile memnun olduğu görülmektedir. % 29.22'si memnun değildir.

Öğretmenlerin, mesleğin toplumda hakettiği yeri bulup bulmadığına ilişkin görüşleri, % 91.11 gibi farklı bir çoğunlukla "hayır" şeklindedir.

Mevcut eğitim sisteminden "memnun olmama" dikkat çekicidir. (% 82.94) Memnun olanlar örneklemin % 13.25'ini, "bilmiyorum" şeklinde görüş belirtenler % 3.81'ini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim sisteminden memnun olmama nedenleri saptanmaya çalışıldığında, "sistemde bir karmaşa yaşandığı" görüşünün % 37.30 ile öncelik kazandığı, % 26.43 ile nitelikli eğitim için gerekli fiziksel koşulların sağlanamamasının onu izlediği, "diğer nedenler" olarak belirtilen "bu nedenlerin hepsi" şeklindeki görüşün % 23.16 ile üçüncü sırada yer aldığı, öteki yanıtların ise birbirlerine yakın dağılımlarda olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmaların olup olmadığına ilişkin görüşleri gözden geçirildiğinde "hayır" diyenlerin % 86.93 ile belirgin bir çoğunluk gösterdiği izlenmiştir.

Son olarak, öğretmenlerin kendi geleceklerine ilişkin düşüncelerine bakıldığında, öğretmen olarak mesleğe devam etme düşüncesinde olanların, % 73.68 ile en büyük grubu oluşturduğu, ek iş yapmayı düşünenlerin % 10.53 ile onları izlediği, diğer seçeneklerin yakın dağılımlar gösterdiği görülmüştür.

Tablo-30'daki bu dağılımda; özellikle mesleki gelecek algıları çoğunlukla "iyimser" (% 70.05) ve şu andaki çalışma ortamından da "memnun" görünen (% 70-78) öğretmenlerin, aynı zamanda çok büyük çoğunlukla "mesleğin toplumda hakettiği yeri bulamadığını" (% 91.11) ve mevcut eğitim sisteminden memnun olmadıklarını düşünmeleri (% 82.94) aslında oldukça ilgi çekicidir.

Yine ilgi çekici olan bir başka bulgu da, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmaların olmadığını belirtmelerine (% 86.93) rağmen, hem iş verimlerinin iyi olduğunu (% 79.31) hem de şu andaki çalışma ortamından memnun olduklarını (% 70.78) düşünmeleridir.

Bu sonuç, bir nokta da öğretmenlerin içinde buldukları paradoksun bir göstergesidir. Kanımızca, öğretmenlerimizin bu tür kabullenişlerinin ve daha iyiye ve verimliye yönelme çabalarının yetersizliğinin, bir başka deyişle beklenti ve çabalarının farklılığının daha detaylı bir şekilde araştırılmasının yararı olacaktır.

#### **1-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğini Yapıyor Olmadaki Nedenler:**

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yapıyor olmalarındaki en önemli nedene göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo-31'de görülmektedir.

Tablo-31

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Yapıyor Olmalarındaki En Önemli Nedene Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmalar İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
Öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki en önemli neden	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Ekonomik nedenler	31	19.19	10.05	5.22	7.57	37.80	8.65
Mesleği seviyor olma	387	16.26	8.96	3.00	4.68	38.75	7.89
Toplumsal nedenler	88	19.32	8.40	4.11	4.52	36.64	7.17
Bu meslek dışında başka iş bulamama	33	17.66	8.86	5.78	5.24	34.84	9.86
Diğer	17	17.41	5.89	2.17	3.26	41.58	5.32
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	8.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.545)=2.39 F(2.61)<(2.39) *p<0.05		F(4.545)=2.36 F(4.41)><2.36 *p<0.01		F(4.545)=2.36 F(2.99)<(2.36) *p<0.01	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo-31'den görülebileceği gibi, varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yapıyor olmalarındaki en önemli neden dikkate alındığında, tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, (DP)-Duyarsızlaşma ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleri için 0.01 düzeyinde, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için de 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Farkların kaynağını araştırmak amacıyla yapılan ileri analizde (Scheffe testi), (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu farkın, öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki en önemli nedeni "mesleği seviyor olmam" şeklinde belirten

öğretmen grubuyla, "toplumsal nedenler" şeklinde belirten öğretmen grubundan kaynaklandığı görülmüştür. (Ek-5, Tablo-56)

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ise farkın kaynağı, "mesleği seviyor olmam" şeklinde yanıt veren grupla, "bu meslek dışında başka iş bulamadığım için" yanıtını veren grup arasındaki farklılıktır. Belirtilen bu gruplar arasındaki farklılık, ayrıca (PA)-Bireysel Başarı altölçeğindeki farkın kaynağının bir kısmını da açıklamaktadır. Yine bu altölçek için, "toplumsal nedenler" ve "bu meslek dışında başka iş bulamadığım için" yanıtını veren öğretmen gruplarıyla, "diğer" yanıtını veren öğretmen grubu arasındaki farklılık farkın kaynağını açıklayan bir başka etkidir. Diğer olarak verilen yanıtların büyük çoğunluğu "çocukları çok seviyor olmam" şeklinde ifade edilmiştir. (Ek-5, Tablo-56, Tablo-57)

Tablo-31'den (EE)-Duygusal Tükenme altölçeğindeki aritmetik ortalamalar incelendiğinde farkedildiği gibi, ileri analiz sonuçlarıyla da tutarlı olarak, en düşük tükenmişlik puanı ortalaması, öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki en önemli nedeni, "mesleği seviyor olmam" şeklinde belirten öğretmenlere aittir. En yüksek aritmetik ortalama da "toplumsal nedenler" şeklinde yanıt veren öğretmenlere aittir. Bu bulgu, mesleğini seven öğretmenlerin, duygusal tükenmeye daha dayanıklı olduğu, statü, mevki düşünceleri ile mesleğe giren kişilerin ise, duygusal tükenmeyi daha çok yaşadıkları şeklinde ifadelendirilebilir. Toplumsal nedenler olarak belirtebileceğimiz iş ve statü sahibi olma beklentisinin öğretmenlik mesleğinde, tam anlamıyla doyum verecek şekilde karşılanmamasının bireyleri hayal kırıklığına sürükleyebileceği, bu durumun duygusal açıdan kendilerini yıpratacağı düşünülebilir.

Yine (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için de, en düşük aritmetik ortalamanın, "mesleği seviyor olmam" yanıtını veren öğretmenlere ait olması dikkat çekicidir. Meslek sevgisi, duyarsızlaşmanın engelleyicilerinden biri olarak görülmektedir. "Bu meslek dışında başka iş bulamamam" şeklinde yanıt veren öğretmenler, daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öncelikle, bu kişilerin öğretmenlik

mesleğine doğrudan ilgileri olmayabilir, ya da büyük olasılıkla öğretmenlikten farklı, daha üst statüde bir meslek beklentileri olabilir. (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için, bu yanıtı veren öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde de anlaşılacağı gibi, bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri de daha yüksektir. (Bu altölçekte puanın düşük olması, tükenmişliğin yüksekliğini göstermektedir.) Öğretmenlerin bu mesleği yeterlikle yerine getiremediklerini, uygun olmadıklarını düşünüyor oldukları olasılığı akla gelebilir.

## 2-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumu:

Tablo-32, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre, MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarını, standart sapmalarını ve ortalamalar arası farka ilişkin t değerlerini göstermektedir.

Tablo-32

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları İle Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
Mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
İsteyerek	440	16.84	8.96	3.33	4.92	38.11	7.95
İstemeden	111	17.77	8.79	3.86	4.93	37.30	8.03
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.0	7.92
sd:549.0		t=-0.97<1.96		t=-1.03<1.96		t=0.96<1.96	
Anlamlılık Düzeyi		p>0.05		p>0.05		p>0.05	

Tablo değerlerinden anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna bağlı olarak, tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç alt ölçek için de anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

### 3-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğini Kendileri İçin Ne Derece Uygun Buldukları:

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin kendilerine ne derece uygun olduğunu düşünmelerine göre, MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ile ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo-33'de verilmiştir.

Tablo-33

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinin Kendilerine Ne Derece Uygun Olduğunu Düşünmelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Mesleğin Uygunluğu	N	Altölçekler					
		"EE" $\bar{X}$	Ss	"DP" $\bar{X}$	Ss	"PA" $\bar{X}$	Ss
Uygun	435	16.33	8.96	3.19	4.86	38.38	8.00
Kısmen Uygun	106	19.43	8.23	4.33	4.77	36.32	7.37
Uygun Değil	10	21.70	9.29	4.30	7.81	36.00	10.24
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(2.548)=4.66 F(6.67)>(4.66) *p<0.01	F(2.548)=3.02 F(2.43)<(3.02) p>0.05	F(2.548)=3.02 F(3.19)>(3.02) *p<0.05			

\*İstatistiksel olarak farkın önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 33'ten anlaşılacağı gibi, mesleğin uygunluk derecesine bağlı olarak, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark,(EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için,  $p < 0.01$  düzeyinde ve (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için de  $P < 0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yapılan ileri analiz (Scheffe testi) sonucuna göre, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu farkın, mesleğinin kendisine uygun olduğunu düşünen grupla, mesleğin kendisine kısmen uygun olduğunu düşünen grup arasındaki aritmetik ortalama farkından kaynaklandığı görülmektedir. (Ek-5, Tablo-58)

(PA)-Bireysel Başarı altölçeği içinde farklılık yine belirtilen bu iki gruptan kaynaklanmaktadır. (Ek-5, Tablo-59)

Mesleğinin kendisine uygun olduğunu düşünen öğretmenler, diğerlerinden daha az duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bu bulgu, mesleğiyle kişi olarak bütünleşmiş bireylerin, bazı mesleki koşullara daha kolay uyum sağlayabilmelerini, kişilik ve meslek çatışmasını yaşamamanın bireyi duygusal açıdan daha doyumlu yapabileceğini düşündürülebilir.

Aynı şekilde, (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için, mesleğinin kendisi için uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin tükenmişlik puanları aritmetik ortalamasının daha yüksek yani tükenmişlik düzeyinin daha düşük olması da bu düşüncüyü desteklemektedir. Mesleğini kendisi için uygun bulan öğretmenler, kendilerini de mesleklerinde daha yeterli görmektedirler. Kişinin kendine uygun bir mesleği yapması, motivasyonunu ve iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu doyum ve motivasyon, mesleki etkinliği ve başarı duygusunu arttırabilir.

Mesleğin kişiye uygun olup olmaması durumuna göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin elde edilen bu bulgular, Çam (1991) ve Girgin (1995)'in bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Farklı olarak, her iki araştırmacı da her üç altölçek için, anlamlı düzeyde farklılık bulmuşlardır.



Bu çalışmada da, (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için tükenmişlik puanları aritmetik ortalamalarına dikkat edildiğinde, mesleğinin kendisine uygun olduğunu belirten öğretmenlerin diğer gruplardan daha düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmekle birlikte, kayda değer bir farklılık bulunmamaktadır.

#### 4-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Verimlilikleri:

Tablo-34, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmedeki verimlilikleri hakkındaki görüşlerine göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri altöçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ile ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Sonuçlardan izlenebileceği gibi, mesleğin gereklerini yerine getirmedeki verimliliğe göre, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç altölçek için de, anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Tablo-34

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinin Gereklerini Yerine Getirmedeki Verimlilikleri Hakkındaki Görüşlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
Mesleğin gereklerini yerine getirmedeki verimlilik	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
İyi	437	16.76	8.99	2.98	4.71	38.53	7.66
Ne iyi, ne kötü	111	17.73	8.51	5.09	5.37	35.84	8.72
Kötü	3	29.00	5.19	7.66	0.57	29.66	5.77
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(2.548)=3.02 F(3.25)<(3.02) *p<0.05		F(2.548)=4.66 F(9.49)>(4.66) *p<0.01		F(2.548)=4.66 F(6.81)>(4.66) *p<0.01	

İleri analiz sonuçları (Scheffe testi), (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu anlamlı farkın kaynağının, mesleki verimliliklerinin "iyi" olduğunu belirten grupla, "kötü" olduğunu belirten grup ve "ne iyi ne kötü" şeklinde yanıt veren grupla, "kötü" şeklinde yanıt veren grup olduğunu göstermektedir. (Ek-5, Tablo-60)

Diğer iki altölçek (DP ve PA) için ise, anlamlı düzeydeki farkın kaynağı, "iyi" yanıtını veren öğretmen grubuyla, "kötü" yanıtını veren gruptur. (Ek-5, Tablo-61, 62)

(EE)-Duygusal Tükenme altölçeğinden alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en düşük tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına "mesleğin gereklerini yerine getirmedeki verimliliklerini "iyi" olarak görenlerin sahip olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama da "kötü" gören gruba aittir.

(DP)-Duyarsızlaşma ve (PA)-Bireysel Başarı altöçlekleri için de aynı durum söz konusudur. (Bireysel Başarı altölçeğinde, yüksek tükenmişlik puanının düşük tükenmişlik düzeyini gösterdiği unutulmamalıdır.)Bu bulgular, Girgin (1995)'in bulgularıyla paraleldir.

Bu durumda, tükenmişlik düzeyinin yüksekliğinin karşılıklı etkileşim içinde, mesleki verimliliği olumsuz etkilediği ya da mesleğinde verimli olduğunu düşünen bireylerin verimliliğin verdiği doyum, mesleki beklentilerinin karşılanması vb. nedenlerle daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşıyor olabilecekleri düşünülebilir.

#### 5-Öğretmenlerin "Tükenmişlik' Düzeyleri ve Mesleki Geleceklerine İlişkin Duyguları:

Öğretmenlerin mesleki gelecekleri konusundaki görüşlerine bağlı olarak, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin altöçleklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin t değerleri Tablo-35'de gösterilmektedir.

Tablo-35

Öğretmenlerin Mesleki Gelecekleri Konusundaki Görüşlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası

Farka İlişkin t Değerleri

Mesleki Gelecek Düşünceleri	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
İyimser	386	15.66	8.50	3.39	4.85	38.09	8.22
Kötümser	165	20.24	9.10	3.53	5.10	37.60	7.35
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		t=-5.68>2.576		t=-0.30<1.96		t=0.66<1.96	
		*p<0.01		p>0.05		p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo-35'de izlenebileceği gibi, öğretmenlerin mesleki gelecekleri konusundaki görüşlerine bağlı olarak, MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, yalnızca (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için anlamlı düzeyde bulunmuştur. ( $p<0.01$ )

Çam (1991) ve Girgin'in çalışmalarında, her üç alt ölçek için de, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasında istatistiki yönden anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Bizim çalışmamızda, özellikle (EE)-Duygusal Tükenme boyutunda, mesleki geleceğe ilişkin "iyimser" düşünceleri olan öğretmenlerin daha düşük tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına, "kötümser" düşünceleri olanların da daha yüksek tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına sahip olması, Storlie (1979)'nin "tükenmişlik" tanımıyla tutarlılık göstermektedir. Ona göre, tükenmişlik, bireyin ters giden bir şeyin olduğunu düşündüğünde gelişen, günlük olaylar karşısında sürekli ümitsizlik ve negativizmin yer aldığı, enerjinin bir tükenişidir. Bu durumda başka araştırmacıların da belirttiği gibi "tükenmişlik" yaşantısının geleceğe

bakış açısını etkilediği ya da bireyin gerçekten mesleki geleceğe ilişkin yolunda gitmeyen şeylerin varlığını hissettiği için ümitsizlik, beraberinde duygusal tükenmeyi yaşadığı düşünülebilir.

6-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Çalışma Ortamlarından Memnun Olup Olmama Durumları:

Tablo-36'da öğretmenlerin çalışma ortamlarından memnun olup olmama durumlarına göre, Maslach tükenmişlik Envanteri altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin t değerleri verilmektedir.

Öğretmenlerin çalışma ortamlarından memnun olup olmama durumlarına bağlı olarak, BMI'in altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma altölçekleri için anlamlı düzeyde bulunmuş, (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Tablo-36

Öğretmenlerin Çalışma Ortamlarından Memnun Olup Olmama Durumlarına Göre, BMI'in Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
Çalışma Ortamından memnunluk durumu		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Memnunum	390	15.71	8.31	3.13	4.90	38.07	8.38
Memnun değilim	161	20.24	9.56	4.19	4.91	37.64	6.86
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
sd:549.0		t=-5.57>2.576		t=-2.31>1.96		t=0.58<1.96	
Anlamlılık Düzeyi		*p<0.01		*p<0.05		p<0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları incelendiğinde, çalışma ortamından memnun olduğunu belirten öğretmenlerin, her iki altölçek (EE ve DP) içinde daha düşük tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına sahip oldukları, memnun olmayan öğretmenlerin ise, tükenmişlik puanı aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, Çam (1991) ve Girgin (1995)'in araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Çalışma ortamından memnun olmamanın, birçok nedenle birlikte yaşanacağı düşünülebilir. Örneğin, fiziksel koşulların yetersizliği, yöneticilerle olumsuz ilişkiler, ekonomik yetersizlikler, arkadaş desteğinin yoksunluğu vb... Bu bulgu diğer değişkenlerle bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Doğal olarak birçok nedenin bileşkesi olabilecek çalışma ortamından memnun olmama durumunun, bireyi tükenmişliğe daha yatkın duruma getirebileceği düşünülebilir.

#### 7-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Toplumda Hakettikleri Yeri Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri:

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplumda hakettiği yeri bulup bulmadığına ilişkin görüşlerine göre MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin t değerleri Tablo-37'de gösterilmektedir.

Tablo-37

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Toplumda Hakettiği Yeri Bulup Bulmadığına İlişkin Görüşlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	Altölçekler						
	"EE"		"DP"		"PA"		
Öğretmenlik mesleğinin toplumda hakettiği yeri bulup bulmadığı	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet (Buldu)	49	15.10	7.48	3.73	4.25	37.53	9.79
Hayır (Bulmadı)	502	17.22	9.04	3.41	4.98	37.98	7.77
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.919	38.00	7.92
sd:549.0		t=-1.59<1.96		t=0.45<1.96		t=-0.38<1.96	
Anlamlılık Düzeyi		p>0.05		p>0.05		p>0.05	

Tablo-37'den izlenebileceği gibi, öğretmenlik mesleğinin toplumda hakettiği yeri bulmamış olduğunu belirten öğretmenlerin oldukça fazla oluşu (502 kişi) dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin bize bazı ip uçları sağlamaktadır.

Ancak, yine tabloda görüldüğü gibi mesleğin toplumda hakettiği yeri bulup bulmamasına göre, MBI altölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında, her üç altölçek için de anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan regresyon analizine göre (Ek-6, Tablo-76) bu değişken özellikle (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için yordayıcı bir değişken olarak görülmekle birlikte, böyle bir sonuca ulaşılması bize öğretmenlerin bir noktada rahatsız olmakla birlikte bu durumu kabullendikleri, hatta kaderci bir yaklaşım içinde olumsuz olan bu duruma uyum sağladıkları gibi bir düşünceye götürebilir. Öğretmenlik toplumda hakettiği yeri bulamamıştır. Ancak görünürde duygusal açıdan buna uyum sağlanmıştır.

#### 8-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mevcut Eğitim Sisteminden Memnuluk Durumları:

Tablo-38, öğretmenlerin şu andaki mevcut eğitim sisteminden memnuniyet durumlarına göre, MBI altölçek puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mevcut eğitim sisteminden memnuniyet durumlarına göre, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, (EE)-Duygusal Tükenme ve (DP)-Duyarsızlaşma altölçekleri için  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo-38

Öğretmenlerin Şu Andaki Mevcut Eğitim Sisteminden Memnuniyet Durumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Öğretmenlerin, mevcut eğitim sisteminden memnuniyetleri	Altölçekler						
	"EE"		"DP"		"PA"		
	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet (Memnunum)	73	14.15	9.37	4.32	6.94	38.43	11.74
(Hayır (Memnun değilim)	457	17.48	8.74	3.19	4.42	37.96	7.15
Bilmiyorum	21	17.14	9.76	5.47	6.06	35.85	8.70
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(2.548)=3.02 F(4.45)>(3.02) *p<0.01		F(2.548)=3.02 F(3.57)>(3.02) *p<0.05		F(2.548)=3.02 F(0.86)<(3.02) p>0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan ileri analiz (Scheffe testi) sonucuna göre, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu farkın, eğitim sisteminden memnun olduğunu düşünen gruba, memnun olmadığını düşünen grubun tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması farkından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. (Ek-5, Tablo-63)

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ise farkın kaynağı, eğitim sisteminden memnun değilim diyen gruba bilmiyorum şeklinde yanıt veren grubun aldıkları puanların aritmetik ortalamasıdır. (Ek-5, Tablo-64)

Tablo-38'de görüldüğü gibi, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için, mevcut eğitim sisteminden memnun olan öğretmenlerin tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması daha düşüktür. Bu bulgu Girgin (1995)'in elde ettiği bulgularla



benzerdir, ancak Girgin (1995) duyarsızlaşma altölçeği için de aynı sonuca ulaşmıştır. Oysa ki bizim çalışmamızda, eğitim sisteminden memnun olmayan kişilerin, duyarsızlaşma boyutu için daha düşük tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına sahip olması ilgi çekicidir. "Bilmiyorum" şeklinde yanıt veren kişiler, bu boyut için aritmetik ortalamalarından anlaşılacağı üzere, diğer gruplardan daha yüksek tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına sahip görünmektedirler.

Bu bulgu belki Hipps ve Malpin (1991)'in üzerinde durduğu "iç ve dış kontrol odaklı olma" durumuyla yorumlanabilir: Dış kontrol odaklı eğitimciler, iç kontrol odaklı olanlara nazaran daha az meslek stresine sahip bulunmuşlardır. Bu durum düşünüldüğünde bizim elde ettiğimiz bulgu; öğretmenlerin sorumluluğu mevcut eğitim sistemine yükleyerek rahatladıkları (dış kontrol odağı) ve hizmet verdikleri öğrencileri, eğitim sisteminin kurbanları olarak görebileceklerinden, duyarsızlaşmayı daha az yaşayabilecekleri şeklinde açıklanabilir. "Bilmiyorum" yanıtının ise çelişkiyi yansıttığı, bu nedenle sıkıntıyı artırabileceği ve tükenmişlik düzeyinin yükselmesine neden olabileceği düşünülebilir.

#### 9-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Eğitim Sisteminden Memnun Olmama Nedenleri:

Öğretmenlerin, eğitim sisteminden memnun olmama nedenlerine göre, MBI'nın altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farkı ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo-39'da verilmektedir.

Tablo-39

Öğretmenlerin Eğitim Sisteminden Memnun Olmama Nedenlerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Öğretmenlerin eğitim sisteminden memnun olmama nedenleri	Altölçekler						
	"EE"			"DP"		"PA"	
	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Sistemde bir karmaşa yaşanıyor	182	17.60	8.87	3.63	5.06	37.98	7.57
Nitelikli eğitim için gerekli fiziksel koşullar sağlanamıyor	129	15.40	9.11	3.20	5.68	37.31	9.65
-Yöneticiler yeterli değil	22	22.04	10.67	6.45	5.72	37.31	6.72
Öğretmenlere sosyal destek verilmiyor	21	15.85	7.54	3.09	3.96	36.90	8.08
Öğretmen maaşları yetersiz	21	18.57	8.05	3.23	2.79	36.38	4.12
Diğer	113	19.64	8.62	3.08	4.11	38.28	6.16
Toplam	488						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(5.482)=3.06 F(4.08)>(3.06) *p<0.01	F(5.482)=2.23 F(1.88)<(2.23) p>0.05	F(5.482)=2=23 F(0.41)<(2.23) p>0.05			

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, eğitim sisteminden memnun olmama nedenlerine bağlı olarak, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arası farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu altölçek, yalnızca (EE)-Duygusal Tükenme altölçeğidir. bu altölçek için alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en yüksek tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasının eğitim sisteminden memnun

olmama nedeni olarak, "yöneticilerin yeterli olmadığını" belirten gruba ait olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama ise, "nitelikli eğitim için gerekli fiziksel koşulların sağlanamadığını" düşünen grubundur.

Bu bulgu, öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik açısından insanlararası ilişkilere, özellikle de ast-üst ilişkisine verdikleri önemi ve yöneticilerin yeterliliklerine güvenin, bireylerin mesleki yaşamları açısından ne kadar önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkate değer bir bulgudur.

Nitelikli eğitim için fiziksel koşulların yetersizliği tükenmişlik açısından, öğretmenin bazı savunmalar bulabilmesini engellemezken, yöneticilerin yetersizliği öğretmenleri duygusal bir boşluğa ve ümitsizliğe düşürüyor görünmektedir.

İkinci yüksek aritmetik ortalamayı gösteren "diğer" yanıtını veren kişilerin bu yanıtları ayrıntılı şekilde incelendiğinde, nedenler arasında önemlilik açısından seçim yapılamayan ve genelde "tüm nedenlerin hepsi" olarak verilen yanıtlarla karşılaşılmaktadır. Bu kişiler sayıca çoktur ve tükenmişlik düzeyleri de yüksektir. Öyleyse, örneklemimizi oluşturan öğretmenlerin, duygusal tükenmelerini yükselten nedenler birbiriyle etkileşim içinde olan nedenlerdir şeklinde düşünülebilir.

**10-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Gelişimlerine Katkıda Bulduklarını Hissettikleri Çalışmaların Olup Olmaması Durumu:**

Tablo-40, öğretmenlerin son üç ay içinde, mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu hissettikleri herhangi bir çalışmanın olup olmaması durumuna göre, MBI Altölçek puanlarının aritmetik ortalamalarını, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin t değerlerini göstermektedir.

Tablo-40

Öğretmenlerin Son Üç Ay İçinde Mesleki Girişimlerine Katkıda Bulunduğunu Hissettikleri Herhangi Bir Çalışmanın Olup Olmaması Durumuna Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	Altölçekler						
	"EE"		"DP"		"PA"		
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmaların olup olmadığına ilişkin görüşleri	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	72	18.3	10.5	4.14	7.20	37.8	10.8
Hayır	479	16.84	8.67	3.33	4.48	37.97	7.45
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
sd:549.0		t=-1.29<1.96		t=-1.30<1.96		t=-0.17<1.96	
Anlamlılık Düzeyi		p>0.05		p>0.05		p>0.05	

Yapılan regresyon analizinde bu değişkenin, duyarsızlaşma ve bireysel başarı altölçekleri için yordayıcı bir değişken olarak bulunmasına karşın (Ek-6, Tablo 74, Tablo-75) tablo-40'dan da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmaların olup olmamasına bağlı olarak, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark her üç altölçek için de anlamlı düzeyde görülmemektedir.

#### 11-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Birey Olarak Geleceklerine İlişkin Görüşleri:

Tablo-41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin geleceklerine ilişkin düşüncelerine göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç altölçek içinde anlamlı düzeyde bulunmuştur. (EE=p<0.01, DP=p<0.01, PA=p<0.05)

Tablo-41

Öğretmenlerin Geleceklerine İlişkin Düşüncelerine Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Öğretmenlerin Geleceklerine İlişkin Düşünceleri	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim	406	16.77	8.86	3.40	4.95	37.64	8.21
Bir başka mesleğe geçeceğim	22	24.31	10.72	7.72	6.78	34.22	10.44
Meslekten ayrılıp çalışmayacağım	35	15.65	8.50	1.42	2.33	40.45	5.99
Ek iş yapacağım	58	17.65	7.73	3.56	4.66	39.15	5.91
Diğer	30	15.50	9.01	2.80	3.74	39.43	6.83
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(4.546)=3.34 F(4.35)>(3.34) *p<0.01		F(4.546)=3.34 F(5.99)>(3.34) *p<0.05		F(4.546)=2.38 F(2.85)>(2.38) *p<0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan ileri analiz (Scheffe testi) sonuçları, Duygusal Tükenme altölçeği için bulunan anlamlı farklılığın, "öğretmen olarak mesleğine devam edeceğini" belirten öğretmenlerin tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması ile, "bir başka mesleğe geçeceğim" şeklinde yanıt veren öğretmenlerin tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması farkından; yine "bir başka mesleğe geçeceğim" yanıtı veren grubun aritmetik ortalaması ile "meslekten ayrılıp çalışmayacağım" ve "diğer" şeklinde yanıt bildiren grupların aritmetik ortalama farklarından kaynaklandığını göstermiştir. (Ek-5, Tablo-65) "Diğer" yanıtı veren öğretmenlerin büyük çoğunluğu, "emekli olup, emeklilik maaşımı kullanacağım" görüşündedirler.

İleri analiz sonuçları gözönünde tutularak, Tablo-42 incelendiğinde, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için en yüksek aritmetik ortalamaya "bir başka mesleğe geçeceğim" görüşünde olan kişilerin sahip olduğu dikkati çekmektedir. En düşük aritmetik ortalama ise, "emekli olacağım" görüşünde olanlarındır.

"Öğretmenlik mesleğine devam edeceğim" görüşünde olanların tükenmişlik puanlarının daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olması, bu kişilerin mesleklerini isteyerek ve severek yaptıklarını, yaptıkları işten memnunluk duyduklarını, dolayısıyla da ruhsal olarak duygusal bitkinliği daha az yaşayacaklarını düşündürebilir.

Bir başka mesleğe geçme düşüncesi ise, tükenmişlik puanlarının yüksekliği de dikkate alınırsa, kişinin bu mesleği yürütecek enerjisinin olmadığını, umut ve beklentilerinin gerçekleşmediği ve bir başka meslekte enerjisini kazanmak istediği şeklinde bir kanı uyandırabilir.

"Meslekten ayrılıp çalışmayacağım" düşüncesiyle, "emekli olacağım" düşüncesinde olan kişiler, büyük olasılıkla aynı şeyi söylemek istemişlerdir. Bu kişiler, genellikle emekliliği yaklaştırmış kişilerdir ve yaş değişkeniyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasında da elde edilen bulgularla ve yorumla tutarlı olarak tükenmişlik riskini atlatmışlardır.

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ileri analiz (Scheffe testi) sonuçlarına bakıldığında, istatistiki olarak anlamlı farkın, yine "öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim" yanıtını veren grupta, "bir başka mesleğe geçeceğim" yanıtını veren grubun, ayrıca "bir başka mesleğe geçeceğini" belirten grupta, "diğer", "ek iş yapacağım" ve "meslekten ayrılıp çalışmayacağım" yanıtlarını veren grupların aritmetik ortalamaları farkından kaynaklandığı görülmektedir. (Ek-5, Tablo-66)

Duygusal tükenme altölçeğinde izlenen sonuçlar, duyarsızlaşma altölçeği için de benzer şekilde elde edilmiştir. En yüksek tükenmişlik puanı aritmetik

ortalaması, aynı şekilde "bir başka mesleğe geçeceğim" yanıtını veren gruba aittir. En düşük tükenmişlik puanı da "meslekten ayrılıp çalışmayacağım" ve "emekli olacağım" diyen grubundur. Bir başka mesleğe geçmeyi düşünen grup, duyarsızlaşmayı en fazla yaşayan gruptur ve başka bir mesleğe yönelme adeta bir savunma mekanizması gibi işlemektedir.

(PA)-Bireysel Başarı altölçeğine gelince, ileri analiz sonuçları (Scheffe testi) temelde anlamlı farkın kaynaklarının, "öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim" yanıtını veren grupla, "bir başka mesleğe geçeceğim" yanıtını veren grubun tükenmişlik puanlarından oluştuğunu göstermektedir. (Ek-5, Tablo-67). Bu iki grubun diğer gruplarla olan ilişkisi farkı ortaya koymaktadır.

Diğer altölçeklerde izlendiği gibi, yüksek tükenmişlik düzeyine, burada da "bir başka mesleğe geçeceğim" yanıtını veren grup sahiptir. Bu kişiler mesleki yeterliliklerine güvenmemektedirler.

Sonuçta denilebilir ki, bu yanıtı veren öğretmenler, tükenmişlik sendromunu üç boyutta da yaşayan kişilerdir. Öyleyse, meslek değişikliği istediğini, tükenmişliğin getirdiği bir sonuç olarak düşünmek olası görünmektedir.

#### **F)ÖĞRETMENLERİN SOSYAL DESTEK SAĞLADIKLARI ALANLAR VE "TÜKENMİŞLİK" DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR:**

Bu kısım, örneklemimizi oluşturan lise ve dengi okul öğretmenlerinin, sosyal destek sağladıkları alanlara göre (aile desteği, meslektaş desteği, üstlerin takdiri) tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguları ve bu bulgulara getirilen yorumları içermektedir. Öğretmenlerin sosyal destek sağladıkları alanlara göre, örneklem içindeki yüzde dağılımlarının verilmesinden sonra, yine sosyal destek alanlarına bağlı olarak, tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Tablo-42'de öğretmenlerin sosyal destek sağladıkları alanlara göre yüzde dağılımları görülmektedir.



Tablo-42

Öğretmenlerin Sosyal Destek Sağladıkları Alanlara İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımları

Değişkenler	N	%
<u>Üstlerinden Takdir Görme Konusundaki Görüşleri</u>		
-Takdir görme	338	61.45
-Takdir görmeme	212	38.55
<u>Meslektaş Desteği Görme Konusundaki Görüşleri</u>		
-Genelde destek verirler	387	70.24
-Bazen destek verirler	139	25.23
-Genelde destek vermezler	25	4.54
<u>Ailelerin Destek Görme Konusundaki Görüşleri</u>		
-Genelde destek verirler	433	78.58
-Bazen destek verirler	92	16.70
-Genelde destek vermezler	26	4.72
-Toplam	551	100.00

Öğretmenlerin % 61.45 gibi bir çoğunluğu üstlerinden takdir gördüklerini, % 38.55'i takdir görmediklerini belirtmişlerdir.

Meslektaş desteği görme konusundaki görüşlerini incelediğimizde, öğretmenlerin % 70.24'ü genelde destek aldıklarını, % 25.23'ü bazen destek aldıklarını, % 4.54'ü de genelde destek almadıklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, öğretmenlerin ailelerinden destek görme konusundaki görüşlerine bakıldığında, "genelde destek gördükleri" görüşünde olanların

% 78.58 ile en büyük grubu oluşturduğu, bazen destek gördüklerini belirtenlerin % 16.70 ile onu izlediği, en küçük yüzdeyi de % 4.72 ile "destek görmediklerini" belirten grubun aldığı görülmüştür.

1-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Üstlerinden Takdir Görüp Görmeme Durumları:

Öğretmenlerin üstlerinden takdir görüp görmeme durumlarına göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri altölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farka ilişkin t değerleri Tablo-43'te görülmektedir.

Tablo-43

Öğretmenlerin, Üstlerinden Takdir Görüp Görmeme Durumlarına Göre MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Değerleri

	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
Üstlerinden Takdir Görme		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Ever (Görüyor)	338	15.60	7.93	3.23	4.98	38.52	8.34
Hayır (Görmüyor)	212	19.28	9.93	3.77	4.83	37.05	7.27
Toplam	550						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
sd:548		t=-4.80>2.576		t=-1.25<1.96		t=2.12>1.96	
Anlamlılık Düzeyi		*p<0.01		p>0.05		*p<0.05	

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Üstlerinden takdir görüp görmeme durumlarına göre,tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, (EE)-Duyusal Tükenme ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleri için anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Bu altölçeklerdeki tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları incelendiğinde, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için en düşük ortalamanın "üstlerinden takdir gördüklerini" belirten gruba ait olduğu (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için de aynı şekilde aynı grubun daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Girgin (1995)'in ilkökul öğretmenleri çalışmasında elde ettiği "üstlerinden takdir gören öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri düşük, mesleki başarıları yüksektir" sonucuyla paralellik göstermektedir.

Sosyal desteğin, kişinin tüm yaşamında önemli bir faktör olduğu bir çok çalışmada vurgulanmıştır. Özellikle de destek ve idarecileri olan öğretmenlerin, tükenmişlik sendromundan daha az etkilenecekleri belirtilmiştir. (Anderson ve Iwanicki, 1984; Maslach, 1992; Sarros, Sarros, 1992)

İdarecilerin takdirleri, bir tür olumlu geri-dönüttür ve bireyleri motive etmektedir. Bu motivasyonun, duygusal gücü ve morali sağlayarak, bireysel başarı yeterliliği konusunda güveni geliştirebileceği düşünülebilir.

## 2-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Meslektaşlarının Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumları:

Tablo-45, öğretmenlerin meslektaşlarının kendilerine destek vermeleri konusundaki tutumlarına göre, Maslach Tükenmişlik Envanteri altölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını ve ortalamalar arası farka ilişkin varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo-44'den izlenebileceği gibi, mesleki çalışmalarda meslektaşlardan destek görme ya da görmeme durumlarına göre, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç altölçek içinde, anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Tablo-44

Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi Konusundaki Tutumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

	N	Altölçekler					
		"EE"		"DP"		"PA"	
Meslektaşların desteği		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Genelde destek verirler	387	16.35	8.73	2.87	4.82	38.52	7.79
Bazen destek verirler	139	18.52	8.94	4.51	4.94	36.71	8.28
Genelde destek vermezler	25	19.20	10.54	6.04	7.22	35.76	7.93
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(2.548)=3.02 F(3.05)>(3.02) *p<0.05	F(2.548)=4.66 F(9.64)>(4.66) *p<0.01	F(2.548)=3.02 F(3.68)>(3.02) *p<0.05			

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulanan ileri analiz (Scheffe testi) sonuçları, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu anlamlı farkın dayanağının, "meslektaşlarının genelde destek verdiklerini" belirten grupta, bazen destek verdiklerini" söyleyen grup olduğunu göstermektedir. (Ek-5, Tablo-68)

(PA)-Bireysel Başarı altölçeği için de aynı durum söz konusudur. (Ek-5, Tablo-69)

(DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için ise, farkın kaynağı, "meslektaşlarının genelde destek verdiklerini belirten grupta, diğer iki grup öğretmenin almış oldukları tükenmişlik puanları aritmetik ortalamalar farklıdır. (Ek-5, Tablo-70)

Meslektaş desteği, "tükenmişlik" açısından önemli bir faktör olarak dikkati çekmektedir. Aritmetik ortalamalardan anlaşılacağı üzere, meslektaşlarının

desteğini gören kişilerin her üç altboyutta aldıkları tükenmişlik puanları ortalamaları diğerlerinden düşük görünmektedir. En yüksek ortalama ise, "destek görmeyen" öğretmenlere aittir. Öyleyse, meslektaşlarının yardımları, düşünceleri, yapıcı eleştirileri, bireyi tükenmişliğe karşı koruyacak adeta bir kalkan görevi görecektir diyebiliriz.

### 3-Öğretmenlerin "Tükenmişlik" Düzeyleri ve Mesleki Çalışmalarında Ailelerinden Destek Görüp Görmeme Durumları:

Tablo-45'de görülebileceği gibi, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında ailelerinin kendilerine destek verip vermemesi durumlarına göre, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, her üç altölçek içinde, anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Tablo-45

Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, MBI Altölçek Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

	Altölçekler						
	"EE"		"DP"		"PA"		
Ailenin destek verme konusundaki tutumu	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Genelde destek verirler	433	16.53	8.89	3.07	4.72	38.54	7.77
Bazen destek verirler	92	18.44	8.41	4.94	5.31	35.83	8.38
Genelde destek vermezler	26	20.231	10.27	4.11	5.68	35.42	8.08
Toplam	551						
Genel Toplam	551	17.04	8.93	3.42	4.91	38.00	7.92
Anlamlılık Düzeyi		F(2.548)=3.02 F(3.53)>(3.02) *p<0.05	F(2.548)=.4.66 F(5.85)>(4.66) *p<0.01	F(2.548)=3.02 F(5.85)>(3.02) *p<0.01			

\*İstatistiksel olarak farkın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan ileri analiz, (Scheffe testi) sonucuna göre, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için bu farkın "genelde destek gördüklerini" düşünen grupta, "genelde destek vermediğini" düşünen grubun tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması farkından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. (Ek-5, Tablo-71).

(DP)-Duyarsızlaşma ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleri için ise, farkın kaynağının yine "genelde destek gördüklerini" belirten grupta, "bazen destek verirler" şeklinde yanıt veren grup olduğu görülmektedir. (Ek-5, Tablo-72, Tablo-73)

Aritmetik ortalamaların incelenmesi, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için, en düşük aritmetik ortalamaya, "ailelerinden destek gördüklerini" belirten grubun sahip olduğuna dikkati çekmektedir. Diğer altölçekler için de aynı durum söz konusudur. Ancak (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için en yüksek aritmetik ortalamaya "ailelerinden destek görmediklerini" belirten grup sahip görünürken, (DP)-Duyarsızlaşma ve (PA)-Bireysel Başarı altölçekleri için "bazen destek verirler" yanıtını verenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Bulgular, aile desteğinin, tükenmişlik açısından önemliliğini açıkça ortaya koymaktadır. "Bazen destek vererek" tutarsızlık gösteren aileler ayrı ayrı bir gerilim kaynağı olduklarından duyarsızlaşma ve bireysel başarı yetileri açısından olumsuz etkide bulunabilecekleri düşünülebilir.

## SONUÇ

Araştırmamızın bulgularının analizleri sonucunda özellikle, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) Ed-Formu'nun toplumumuz lise ve dengi okul öğretmenleri için ne denli geçerliği ve güvenilirliği olan bir envanter olduğu sorusuna yanıt olarak şu bilgiler elde edilmiştir:

MBI'ın güvenilirliğini sınamak amacıyla, her üç altölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayıları, (EE)-Duygusal Tükenme altölçeği için .74, (DP)-Duyarsızlaşma altölçeği için .75 ve (PA)-Bireysel Başarı altölçeği için .77'dir.

MBI'ın geçerliği ile ilgili olarak ise, birlikte geçerlik (convergent validity) tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin kendilerinin MBI maddelerine verdikleri yanıtlarla aynı öğretmenlerle birlikte çalışan iş arkadaşlarının denek olan öğretmeni değerlendirerek, MBI maddelerine verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Her iki grubun, MBI altölçekleri puan ortalamaları arasında, her üç alt ölçek ile ilgili olarak anlamlı bir fark olmadığı (Tablo-6) görülmüştür. Ayrıca her iki grubun MBI altölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. (EE)-Altölçeği için  $r=0.74$ , (DP)-Altölçeği için  $r=0.70$ , (PA)-Altölçeği için  $r=0.68$ 'dir.

Elde edilen bu bilgiler, MBI Ed-Formu'nun uygulanan örneklem için geçerliği ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak örneklemin sınırlı bir örneklem olduğu, farklı örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı gözönünde tutulmalıdır. Envanter maddelerinin farklı okul düzeyi öğretmenlerinde ne denli uygulanabilir olduğu sınanabilir.

Araştırmamızda, öğretmenlerin çalışmış oldukları mesleki-teknik liselerin, metropol alan içinde olması ve olmaması durumlarına göre, MBI altölçek puanlarının ortalamaları arasındaki farkın (EE)-Duygusal Tükenme ve



(DP)-Duyarsızlaşma altölçekleri için anlamlı düzeyde bulunduğu ve metropol alan dışında bulunan mesleki-teknik lise öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalamalarının bu iki altölçek için daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılması dikkat çekicidir. İzmir ili metropol alan dışında bulunan kurumların Doğu'daki illerimizdeki kurumlardan daha şanslı oldukları düşünülürse, özellikle bu bölgelerdeki mesleki-teknik okullarımızda görev yapan öğretmenlerimizin, yeni teknolojik gelişmeleri izleyebilmeleri, gerekli teknik araç-gerece ulaşabilmeleri, öğrenci-öğretmen-veli iletişiminin daha iyi sağlanabilmesi için, gerekli makamlarca, gerekli önlemlerin alınması gerekliliği açıkça görülmektedir.

Elde edilen bir başka önemli sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, duygusal tükenme altölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmasıdır. Kadın öğretmenlerin, bu altölçek için aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, erkeklerden daha yüksektir. Türk toplumunda, iş yaşamındaki kadının rolünün araştırılması konusunda bir ipucu veren bu sonuç, bu konuda kültürlerarası çalışmaların yapılmasını da düşündürülebilir.

Cinsiyet faktörünün yanısıra, yaş faktörü de öğretmenlerin MBI'ın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma altölçeklerinden aldıkları tükenmişlik puanları üzerinde etkili bulunmuştur. Özellikle (23-30) yaş grubu, tükenmişlik için en riskli gruptur. Bu sonuç, öğretmenlerin hizmet sürelerinin ilk beş yılında, yine tükenmişlik için daha riskli bir grup olması sonucuyla da tutarlı görülmektedir. Bu durumda özellikle genç öğretmenlerin tükenmişlik ve tükenmişlikle başedebilme konusunda aydınlatılmalarının, bunu sağlayabilmek için de, belki stajyerlik dönemlerinde verilebilecek hizmet içi eğitimlerinde bu konuya yer ayrılmasının yararlı olacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde ise oldukça ilginç sonuçlarla karşılaşmıştır. Mesleki gelecek algıları çoğunlukla "iyimser"

(% 70.09) ve Şu andaki çalışma ortamlarından da "memnun" (% 70.78) görünen öğretmenler, aynı zamanda mesleğinin toplumda hakettiğini yeri bulamadığını (% 91.11) ve mevcut eğitim sisteminden de memnun olmadıklarını (% 82.94) belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler, mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmaların olmadığını belirtirlerken (% 86.93), iş verimlerinin iyi olduğunu ve Şu andaki çalışma ortamlarından da memnun olduklarını düşünmektedirler. Belki de bu sonuç, bizim öğretmenlerimizin ya da benzeri görevlerde çalışan insanlarımızın içinde bulunduğu temel çelişkileri yansıtan bir sonuçtur, belki de gerçek verimini tam anlamıyla ortaya koyamayan insanımızın, gösteremediğini mücadeleyi, çabayı, kısacası yaşadığı karmaşayı anlatmaktadır. Bu konunun daha ayrıntılı şekilde incelenmesinin ve nedenlerinin saptanmasını gerçekleştirecek yeni çalışmalar yararlı olabilir.

Bir diğeri önemli sonuç, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yapıyor olmalarındaki en önemli neden dikkate alındığında, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın, duyarsızlaşma ve bireysel başarı altölçekleri için, anlamlı düzeyde bulunmasıdır. Öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki en önemli nedeni, "mesleği seviyor olmam" şeklinde belirten öğretmenler her iki altölçek için de en düşük tükenmişlik puanı aritmetik ortalamasına sahipken, bu nedeni "toplumsal nedenler" ya da "bu meslek dışında başka iş bulamamam" olarak belirten öğretmenler, daha yüksek tükenmişlik puanı almış görünmektedirler. Baysal'ın (1993), öğretmen tutumları ve sosyal hizmet ilgileri arasındaki ilişkiler konulu çalışmasında da vurgulandığı gibi, öğretmenlik mesleğinin özveri, ilgi, mesleğe ve insana sevgi gerektiren bir meslek olduğu gözönünde tutularak, özellikle öğretmen tükenmişliğinin önlenmesinde de yararlı olacağı inancıyla; öğretmen olacak kişilerin seçiminde bu özelliklere sahip olan kişilere öncelik tanınması düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini severek tercih edebilecekleri önlemler de gereklidir ve öğretmenlik mesleğinin sosyal saygınlığının, maddi olanaklarının iyileştirilmesi faydalı olacaktır.

Bu sonuç, mesleğinin kendisine uygun olduğunu, mesleğin gereklerini yerine getirmedeki verimliliklerinin iyi olduğunu, mesleki geleceğine ilişkin, "iyimser" düşünceleri olduğunu ve çalışma ortamından da memnun olduklarını belirten öğretmenlerin, daha düşük tükenmişlik puanı aritmetik ortalamalarına sahip olmaları bulgularıyla da bağlantılıdır. Kişi kendisine uygun bir meslekte çalışıyorsa, daha verimli olacaktır ve yaptığı işten de daha fazla doyum olacaktır.

En son olarak, öğretmenlerin sosyal destek sağladıkları alanlara ilişkin elde edilen sonuçlar üzerinde durulabilir. Öğretmenlerin üstlerinden takdir görüp görmeme durumlarına göre tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, duygusal tükenme ve bireysel başarı altölçekleri için anlamlı düzeyde bulunmuştur. Her iki altölçek içinde en düşük tükenmişlik puanı ortalaması, "üstlerinden takdir gördüklerini" belirten gruba aittir. Mesleki çalışmalarda meslektaşlardan destek görme ya da görmeme durumlarına göre, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark ise, her üç altölçek için de anlamlı düzeyde bulunmuştur. Meslektaşlarının desteğini gören kişilerin üç altölçek için de aldıkları tükenmişlik puanları ortalamaları diğer gruplardan düşüktür. Aile desteği konusunda da, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkı, üç altölçek için de anlamlı bulunmuş ve benzer şekilde genelde, destek gördüklerini belirten grubun tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları, diğer gruplarınkinden düşük çıkmıştır. Sonuç, sosyal desteğin, "tükenmişlik" açısından önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Meslektaş ve aile desteği alanlarında, öğretmenlerin sayıları dikkate alınırsa, çoğunluğunun destek gördüğü izlenmektedir. Yalnızca, üstlerden takdir görüp görmeme konusunda, sayı olarak yarı yarıya bir oran dikkati çekmektedir. Bu sonuç, okullarımızda, idareciler ve öğretmenler arası ilişkiler, ödüllendirme, takdir mekanizmaları vb. konularda yapılacak yeni araştırmalar ve alınacak önlemler için uyarıcı bir nitelik taşıyabilir.

## ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak, özetle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Tükenmişlik (burnout) sendromunun incelenmesi amacıyla kullanılmakta olan, MBI (Maslach Burnout Inventory)Ed-Formu, çalışmamızda, lise ve dengi okul öğretmenlerinden oluşan 551 kişilik bir örnekleme uygulanmış, sonuçlar envanterin kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ancak envanterin farklı örneklemlerde kullanılarak, geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle insanlarla yoğun iletişimi gerektiren diğer meslek gruplarında da (çocuk bakıcılığı, avukatlık, polislik, vb.) uyarlanıp uygulanarak, bu meslekler için ne denli kullanılabilir olduğu belirlenebilir.

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen hizmetlerin nitelik ve niceliğinin arttırılabilmesi için, kendilerini olumsuz yönde etkileyen faktörler konusunda bilinçlendirilmelerine gerek vardır. Öğretmenler, özellikle tükenmişliği haber veren belirtileri tanıyabilmeli, buna ilişkin gerçekçi bir şekilde alınabilecek bireysel ve kurumsal önlemleri bilmelidirler. Bu konuda hizmetiçi eğitim, seminer, workshop çalışmaları yürütülebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarından elde edildiği üzere, tükenmişlik sendromu ile ilgili olduğu belirlenen değişkenler üzerinde (özellikle yöneticilerle personel iletişimi, meslektaş desteği, mesleğe yeni giren kişilerin iş ortamına uyumu vb.) durularak çözüm çabaları gösterilmelidir.

Tükenmişlik üzerinde etkili olabilecek, başka değişkenlerin ortaya çıkarılması için yeni çalışmaların yapılması da yararlı olacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin kendi duygularını açıkça ifade etmeleri, geri iletim, danışma ve destek sağlayabilmelerine izin veren, bazı kurumsal mekanizmaların kurulması, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için yarar sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- ANDERSON, M.B. and E.F.Iwanicki; The burnout syndrome and its relationship to teacher motivation.; *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*, Los Angeles, Marc, 1981.
- ANDERSON, M.M. and E.F.Iwanicki; Teacher motivation and its relationship to burnout; *Educational Administration Quarterly*.; 20.; 1984, pg:109-132.
- ARMOUR, R.A. and others; Academic Burnout: Faculty Responsibility and Institutional Climate.; *New Directions for Teaching and Learning*; No:29, Spr, 1987, pg:3-11.
- AYSAN, F.; "Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi.; H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.; Ankara, 1988.
- BAİLEY, R.D.; *The burnt-out helper: Coping with stress in earing*. Blackwell Scientific Publications Ltd. Oxford, 1985, pg:28-35.
- BANDURA, A.; Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change., *Psychological Review*, 84, 1977, pg:191-215.
- BAYSAL, A; "Çeşitli Düzeydeki Okul Öğretmenlerinin Tutumları" ile "Sosyal Hizmet İlgileri" Arasındaki İlişkiler" *D.E.Ü.Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl:2, s:4, Temmuz, İzmir, 1993, sy:225-228.
- BAYSAL, A; "Öğretim Elemanlarında Meslekte Tükenmişlik Sendromu: Maslach Burnout Envanteri'nin D.E.Ü.Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları Örneğinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", I.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi Eğ.Fak. Sınıf Öğr.Bl., Bursa, (16-17 Haz.), 1994.

- BEAVER, R.C., and F.S.Sharp; G.A.; "Burnout experinced by nurse-midwives", *Journal of Nurse-Midwifery*, 31,1,1986, pg:3-15.
- BEEMSTERBOER, J., and B.H. Baum; Burnout: definitions and health care management, *Social Work in Healt Care*, 10, 1, Fall. 1984.
- BELCASTRO, P.A., and R.S.Gold, L.C, Hays; Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers, *Psychological Reports*, 53, 1983, pg:364-366.
- BENSKY, J.M., and S.F.Shaw, A.S.Gouse, H.Bates, B.Dixon, W.E.Beane; Public Law 94-142 and Stress: A problem for educators, *Exceptional Children*, 47, 1980, pg:24-29.
- BORG, M.G., and J.R. Richard; "Teacher Stress and Cognitive Style", *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1993, pg:271-86.
- BLOCH, A.J; The battered teacher, *Today's Education*, 1977, pg:58-62.
- BRISSIE, J.S., and U.H. Kathleen, O.C.Dempsey, B.Bassler; "Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout", *Journal of Educational Research*, 82, 2, 1988, pg:106-112.
- BROWNING, R.C; How to tackle the problem of teacher turnover, *School Management*, 7, (6), 1963, pg:80-82.
- BYRNE, B.M., and L.M.Hall; An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout: The Elemantary, Intermediate, Secondary and Postsecondary School Environments, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assocation*, San Francisco, March, 27-31, 1989.
- BYRNE, B.M; Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary and University Educators, *Teaching and Teacher Education*, V:7, N:2, 1992, pg:197-209.

- BYRNE, B.M; Investigating Causal Links to Burnout for Elementary, Intermediate and Secondary Teachers, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco: April 20-24, 1991.
- CAPLAN, G., and M., Killilea; "Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations", Grune and Stratton, New York, 1976.
- CAPEL, A.S; "A Longitudinal Study Of Burnout in Teachers.", *British Journal of Educational Psychology*, 61, 1991, pg:36-45.
- CICHON, D.J., and R.H.Koff; "Stress and teaching", *NASSP Bulletin*, 64, (434), 1980, pg:91-104.
- CORDES, C.L., and T.W.Dougherty; "A review and an integration of research on job burnout." *Academy of Management Review*, V:18, N:4, 1993, pg:624-628.
- COLLINS, J., and B.Masley; "Stress/Burnout Report", *Share and Exchange, A Newsletter for Teachers*, 8,4,1980, pg:1-28.
- CONNOLLY, C. and W, Sanders; The Successful coping strategies, The answer to teacher stress?, *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, San Diego, February-13-17, 1988.
- CONNOLLY, C., and W.Sanders; Teacher Stress An Ongoing Problem That Needs Attention., *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Atlanta, February-22-26, 1986.
- COOPER, C.L., and R. Payne; *Stress at work*, Wiley, New York, 1978.
- CUTULY, J.; "Home of the Widcals: Perils of an English Teacher." *National Council of Teachers of English*, Urbana, Illinois, 1993.



- COOPER, C.L., and J.Marshall; Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health., *Journal of Occupational Psychology*, 49, 1976, pg:11-28.
- CUNNINGHAM, W.G., "Teacher burnout solutions for the 1980s: a review of the literature", *Urban Review*, 15, 1983, pg:37-51.
- CLARK, E.H; An analysis of occupational stress factors as perceived by public school teachers., Ed D thesis, Aurnburn University., Dissertations Abstracts International, 41, (10-A), 1980, pg:4224.
- CHAMBERLİN, D; "Mr.C.", *Phi Delta Kappan*, V:69, n:5, Jan-1988, pg:362.
- CHAPMAN, D.W., and M.A, Lothar; "Teachers satisfaction with teaching., *Journal of Educational Reseach*, 75, 1982, pg:241-247.
- CHAPMAN, D.W.; "Career satisfaction of teachers., *Educational Research Quarterly*, 7,(3), 1983, pg:241-247.
- CHERNİSS, C; Professional Burnout in Human Service Organizations, Praeger, Newyork, 1980.
- ÇAM, O.; "Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, E.Ü.Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 1991.
- ÇAM, O.; "Tükenmişlik Envanterinin Geçerlilik ve Güvenirliğinin Araştırılması", VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (22-25 Eylül) H.Ü.VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, İzmir, 1992.
- ÇAM, O. ve A.Baysal; "İzmir Metropolitan Alan İçinde Bulunan Yataklı Sağlık Kurumlarında Görev Yapan Psikiyatrist ve Psikologlarda Tükenmişlik (Burnout) Sendormunun İncelenmesi", VIII.Ulusal Psikoloji Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, İzmir, 1994.

- DE CENZO, D.A. and S.P.Robbins; *Personnel/Human Resource*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1988, pg: 513-528.
- DOLAN, N.; The relationship between burnout and job satisfaction in nurses., *Journal of Advanced Nursing*, 12, (1), 1987, pg:3-12.
- DOYAL, G.T., and R.A, Forsyth; "Relationship Between Teacher and Student Anxiety Levels," *Psychology in the Schools*, 46, 2, 1973, pg:231-233.
- DUNHAM, J; "Strees in Teaching, Croom Helm, London, 1984.
- DUXBURY, M.L., and G.D. Amstrong, D.J. Drew, S.J.Henly; "Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units", *Nurs.Res.*, 33,2,1984.
- DÜZYÜREK, S. ve G.Ünlüoğlu, "Hekimde Tükenmişlik (Burnout) Sendromu", *Psikiyatri Bülteni*, C:1, S:3, 1992, sy:108-113.
- DWORKİN, G.A; "Teacher burnout in the public schools", State University of Newyork Press, 1992.
- EDELWİCH, J., and A. Brodsky; "Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions" Human Sciences Press, New York, 1980.
- EİNSENSTAT, R.A and R.D, Felner; "Toward a differentiated view of burnout: personal and organizational mediators of job satisfaction and stress", *Amer.Jour.of Comm. Psychology*, 12,4,1984, pg:411-430.
- EMENER, W.G., and R.S.Luck, F.X, Gohs; "A theoretical investigation of the construct burnout", *Journal of Rehabilitation Administration*, 6, 1982, pg:188-196.
- ERGİN, C; "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Uyarlanması", *VII.Ulusal Psikoloji Bilimsel Çalışmaları*, (22-25 Eylül) H.Ü.VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 1992, sy:143-153.

- ERTÜRK, S; On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları, M.E.B., Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayını, Ankara, 1970.
- ETZİON, D., and A.Pines; Sex and culture as factors explaining reported coping behaviors of human service professionals, Working paper, No:696181, Israel Institute of Business Research, Tel Aviv University, 1981.
- FARBER, B.A., and J.Miller; "Teacher Burnout: A psychoeducational perspective". *Teachers College Record*, 83, 1981, pg: 235-243.
- FARBER, B.A.; "Stress and Burnout in Suburban Teachers", *Journal of Educational Research*, July/August, Vol:77, N:6, 1984, pg:325-331.
- FARBER, B.A; Stress and Burn-out in the Human Service Professions, Pergamon, New York, 1983.
- FARBER, B.A; "Stress and burnout in suburban teachers", *Journal of Educational Research*, 77, 1984, pg: 325-331.
- FİMIAN, M.J., and L.P., Blanton; Variables Related to Stress and Burnout in Special Education Teacher Trainees and First-Year Teachers., New York, 1986.
- FİRTH, H., and J.Mc Intee, P.Mec Keown, P.Britton; "Burnout and professional depression: related concepts?", *Journal of Advanced Nurse*, 11,6, 1986, pg:633-641.
- FİRTH, H., and P.Britton; "Burnout: absence and turnover amongst British nursing staff", *Journal of Occupational Psychology*, 62, 00-00, 1989, pg:1-5.
- FİRTH, H., and J.Mc Intee, P., Mc Keown, P., Britton; "Interpersonal support amongst nurses at work", *Journal of Adv. Nur.*, 11,3, 1986.
- FRIESEN, D; "Overall Stress and Job Satisfaction as Predictors of Burnout" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, San Francisco, 1986.

- FEİTLER, F.C., and E.Tokar; Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem?, *Educational Leadership*, 39, 1982, pg:456-458.
- FREUDENBERGER, J.J; "Staf burn-out", *Journal of Social Issues*, 30,1, 1974, pg:159-165.
- FREUDENBERGER, J.J. Burn-out: Occupational hazard of the child care worker, *Child Care Quarterly*, 6, 1977, pg:60-98.
- FORNEY, D.S., and F, Wallace-Schutzman, T.T. Wiggers; Burnout among career development professionals: preliminary findings and implications, *Personnel and Guidance Journal*, 60, 1982, pg:435-439.
- GANN, K.E; Nine Stress-reducing techniques for teachers, *Learning*, 9, (8), 1981, pg:90-91.
- GARDEN, A.M.; Depersonalization: "A Valid Dimension of Burnout?" *Human Relations*, V: 40, N:9, 1987, pg:545-560.
- GİNSBERG, R., and A., Bennett; I don't get no respect, *Voc Ed.*, 56, 8, 1981, pg:34-36.
- GİRĞİN, G., "İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi" (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması) Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1995.
- GOLD, Y; "The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers", *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1984, pg:1009-1016.
- GOLDBERG, P; Executive health, Mc Graw-Hill, New York, 1978.
- GOLLADAY, M., and J.(Eds) Noel; The condition of education. DC: National Institute of Education, 1978.

- GOLEMBIEWSKI, R.T., and R. Munzenrider, D. Carter; Phases of progressive burnout and their work site covariants, *Journal of Applied Behavioral Science*, 1983, 19,4.
- GOLEMBIEWSKI, R.T., and R.F.Munzerider, Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications, Praeger Publishers, One Madison Avauue, New York, 1988.
- GLANSE, W.D; Mosby's medical and nursing dictionary, Second Edition, St. Mosby Comp, Louis, Missouri: 1986, pg:167.
- GREEN- D.E., and F.H. Walkey; "A Confirmation of the Three Factor Structure of the Maslach Burnout Inventory.", *Educational and Psychological Measurement*, 48, 3, 1988, pg:579-585.
- GREENGLASS, E.R.; Type A behaviour and coping strategies in female and male supervisors, *Applied Psychology: An International Review*, 37, 1988, pg:271-288.
- GREENGLASS, E.R., and R.J., Burke; Work and family precusors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18, pg:215-229.
- GREENGLASS, E.R.; Type A behavior, career aspirations, and role conflict in professional women, In, M.J.Strube (Ed.), Type A behavior. (Special issue), *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 1, 1990, pg:307-322.
- GREENSLASS, E.R.; Burnout and Gender: Theoretical and Organizational Implications, *Canadian Psychology*, 32, 4, 1991.
- HAMANN, D.L; Burnout: How to Spot it, How to Aavid it., *Music-Educators Journal*, V:77, N:2, Oct, 1990.

- HARE, J. and C.C. Pratt, D, Andrews; "Predictors of burnout in professional and professional nurses working in hospitals and nursing homes", *int. J.Nurs. Stud.* 25, 2, 1988, sg:105-115.
- HEMBLING, D.W., and B., Gilliland; Is there an identifiable stress cycle in the school year? *Albert J.educ, Res.*, 27, 4, 1981 pg:324-330.
- HENDRICKSON, B.; "Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do About It.", *Learning*, 7,5 (January) 1979, pg:37-48.
- HENKEL, U.R; "Why Let Future Teachers Burnout? Thoughts on a Preventative Training Concept", *Paper presented at the Annual International Seminar in Teacher Education*, Chichester, England, April, 1988.
- HIPPS, E.S., and G. Malpin; "The Relationship of Stress Related to Performance based Accreditation and Burnout in Teachers and Principals.", *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, New Orleans; November-13-16, 1990.
- HIPPS, E.S., and G. Malpin; "The Relationship of Locus of Control, Stress Related to Performance Based Accreditation and Job Stress to Burnout in Public School Teachers and Principals", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, April, 3-7, 1991.
- HOCK, R.R; "Professional Burnout Among Public School Teachers", *Public Personnel Management*, V:17, N:2, 1988, pg:167-187.
- IANNI, F.A., and E.Reuss-Ianni; "Take this job and shove it!" A comparison of organizational stress and burnout among teachers and police, In B. A. Farber (Ed). *Stress And Burnout In The Human Service Profession*, Persoman Press, New York, 1983, pg: 82-96.
- IVESON, I.J; "Banishing the burnout syndrome", *Nursing Mirror*, 156, 18 (May-4), 1983, pg:43.

- IWANICKI, E.F., and R.L. Schwab; A cross-validation study of the Maslach burn-out inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 41,1981,pg:1167-1174.
- IWANICKI, E.F; "Toward understanding and alleviating teacher burnout", *Theory into Practice*, 22, 1983, pg:27-32.
- JAKSON, S.E., and R.L Schwab, R.S. Schuler; "Toward an understanding of the burnout phenomenon", *Journal of Applied Psychology*, 71, 4, 1986, pg:630-640.
- JERSILD, A.T; Çev: İbrahim N.Özgür, *Gençlik Psikolojisi*, 3.Baskı, İstanbul, 1978.
- JONES, J.W; *The burnout syndrome*, London House Press, Illinois, 1981.
- KINNUNEN, U; "Teacher Stress over a School Year" Jyvaskyla, Finland, Jyvaskyla Studies in Education, Psychology and Social Research, University of Jyvaskyla, 1989.
- KILIÇÇI, Y; *Okulda Ruh Sağlığı*, Ankara, 1992.
- KRAMER, M; *Reality shock: Why nurses leave nursing*, St. Louis, MO: Mosby, 1974.
- KÖVEÇSES, J.S; "Burnout doesn't have to happen." *Nursing* 80, October, 1980, pg:15-17.
- KYRIACOU, C; "Teacher stress and burnout: an international review" *Educational Research*, V:29, N:2, June, 1987, pg:146-151.
- KYRIACOU, C., and j.Sutcliffe; "Teacher stress: prevalence, sources and symptoms", *British Journal of Educational Psychology*, 48, 1978,pg: 159-167.
- LACY, A; *Teacher job satisfaction: Factors and implications*, *Delta Pi Epsilon Journal*, 15,4, 1973, pg:24-30.



- LEITER, M; "The dream denied: Professional Bburnout and the constraints of human service organizations," *Canadian Psychology*, 32, 4, 1991, pg:547-554.
- LITT, M.D., and D.C, Turk; "Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers", *Journal of Educational Research*, 78, 1985, pg:178-185.
- LUTZ, F.W., and J. Maddirala; "Stress, Burnout in Texas Teachers and Reform Mandated Accountability", *Educational Research Quarterly*, V:14, N:2, 1988, pg:11-21.
- MALANOWSKI, J.R., P.H, Wood; "Burnout and Self-Actualization in Public School Teachers", *The Journal of Psychology*, 117, 1984, pg:23-26.
- MASLACH, C; "Burn-out", *Human Behavior*, 16, 1976,pg:56-58.
- MASLACH, C., and A.Pines; "The burn-out syndrome in the day care setting", *Child Care Quarterly*, 6, Summer 1977, pg:100-113.
- MASLACH, C; *Burnout: A Social Psychology Analysis The Burnout Syndrome-In* J.W.Jones (Ed), London House Press, London House Management Consultants, Inc, 1981, pg:31-52.
- MASLACH, C., and S.E, Jakson; "The measurement of experienced burnout", *Journal of Occupational Behavior*, 2, (1981a), pg:99-113.
- MASLACH, C., and S.E, Jackson; *Manual for Maslach Burnout Inventory, Second Edition* Consulting Psychologists Press, Polo Alto, California, (1981b)
- MASLACH, C; *Burnout: The cost of caring*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ, 1982.
- MASLACH, C., and S.E. Jackson; "The role of sex and family variables in burnout", *Sex Roles*, 12, 1985, pg:837-851.

- MASLACH, C; "Burned-out", *Human Behavior*, 5, 1978, pg:16-22.
- MASLACH, C; "Burn-out cops and their families" *Psychology Today*, pg:59-62.
- MAYOU, R; "Burnout", *British Medical Journal*, V:295 (6593), 1 August 1987, pg:285-289.
- MAZUR, P.J., and M.D, Lynch; "Differential Impact of Administrative, Organizational and Personality Factors on Teacher Burnout", *Teaching Teacher Education*, V:5, N:4, 1989, pg:337-353.
- MEIER, S.T.; "Toward a theory of burnout", *Human Relations*, V:36, 10, 1983, pg:899-910.
- MILLER, M.M., and R.E. Potter; Professional burnout among speech-language pathologists, *ASHA*, 24, 1982, pg:177-181.
- MILNE, D., and C.Burdet, J., Beckett; "Assessing and reducing the stress and strain of psychiatric nursing", *Nursing Times*, 82, 7, 1986, pg:59-62.
- MC CONNEL, E.A; How close are you to burnout?, *RN*, 44, 1981, pg:20-33.
- MC CONNEL, E.A; Burnout in the Nursing Profession: Coping Strategies, Causes and Costs., C.V.Mosby, St.Louis, 1982.
- MC COMMON, L.A; The Story of Marly: A Case Study of Teacher Burnout," *Youth Theatre Journal*, V:7, N:2, 1992, pg:17-22.
- MC GUIRE, W.H; "Teacher burnout"., *Today's Education*, National Education Association, Nationwide teacher opinion poll, 68, 5, Washington, 1979.
- MUNZENRIDER, R.F., and R.T.Golombiewski and J.G. Stevenson; "Sex and other demographic differences in burnout", In.L.R.Mois, *Organizational Policy and Development*, 1984, pg:87-105.
- MO, K.W; "Teacher Burnout: Relations with Stress, Personality and Social Support", *Education Journal*, V:19, N:1, Jun 1991, pg:3-11.

- NA GY, S; and L.G.Davis; "Burnout: A Comparative Analysis of Personality and Environmental Variables", *Psychological Reports*, 57, 1985, pg:1313-1326.
- NEEDLE, R.H. and T. Friffin, R. Sevendson, C. Berney; "Teacher stress: Sources and consequences, *Journal of School Health*, 50, 1980, pg:96-99.
- ONUR, B; Ergenlik Psikolojisi, Hacettepe-Taş Kitapçılık LTD. ŞTİ, Ankara, 1987.
- ÖNER, N; Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türk Toplumunda Geçerliği, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, H.Ü.Ankara, 1977.
- ÖZBEK, K ve G.Girgin; "Pratisyen Hekimlerde Meslekte Tükenmişlik (Burnout Sendromu), IV.Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, 12-16 Eylül, İzmir, 1994.
- ÖZDAYI, N; Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Streslerinin Karşılaştırılması, İzmir İ.Eğitim Kongresi Bildirileri, İzmir Buca Eğitim Fak.Yayını, İzmir, s:517-528.
- PAİNE, W.S; "Job Stress and Burnout: Research theory and intervention perspectives, Beverly Hills, CA: Sage, 1982.
- PATRICK, P.K.S; Burnout: Job hazard for health workers, *Hospitals*, November, 1979, pg:87-89.
- PERLMAN, B., and E.A.Hartman; "Burnout: Summary and future research", *Human Relations*, 35, 4, 1982, pg:283-305.
- PİNES, A., and C. Maslach; "Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings", *Hospital and Community Psychiatry*, V: 29, N:4, 1978, pg:233-237.
- PİNES A., and C, Maslach; Combatting staff burnout in a day care center: A case study, *Child Care Quarterly*, 9, 1980, pg:5-16.

- PINES, A.M. and E, Aranson, D. Kafry; *Burnout: from tedium to personal growth*, Free Press, New York, 1981.
- PINES, A.M., and D, Kaffry; Coping with burnout, In J. Jones (ed), *The Burnout Syndrome*, 1981, pg:139-150.
- PORTER, L.W., and R.M. Steers; Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism, *Psychological Bulletin*, 80, 1973 pg:151-176.
- PUNCH, K.F., and E, Tuettemann; "Correlates of Psychological Distress Among Secondary School Teachers.", *British Educational Research Journal*, V:16, N:4, 1990, pg:369-382.
- READ, K.E; An Annoatated Bibliography Concerning Teacher Stress and Burnout: Causes and Management Techniques, Exit Project, Indiana University at South Bend, 1987.
- RUSSEL, A.E., and D.F. Robert; "Toward a Differentiated View of Burnout: Personal and Organizational Mediators of Job Satisfaction and Stress", *American Journal of Community Psychology*, V: 12, N:4, 1984, pg:411-430.
- RUSSEL, D.W., and E, Altmeier, D. Van Velzen; "Job related stress, social support and burnout among classroom teachers, *Journal of Applied Psychology*, 72, 1987, pg:269-274.
- SARROS, J.C., and A.M. Sarros; "Social Support and Teacher Burnout", *Journal of Educational Administraiton*, V:30, N:1, M.C.B. University Press, 1992, pg:55-69.
- SARROS, J.C; "The Stress Stories of School Teachers and Administrators." *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, April, 16-20, 1986.

- SEIDMAN, S.A., and J. Zager; The Teacher Burnout Scale, *Educational Research Quarterly*, V:11, N:1, 1987.
- SELYE H; *Stress without distress*, Lippincott, Philadelphia, 1974.
- SELYE, H; *The stress of life*, (rev.ed), Mc Graw-Hill, New York, 1976.
- SORİAS, O; "Sosyal destegin değerlendirilmesi: Kullanılan ölçüm araçlarının gözden geçirilmesi", *Seminer Psikolojisi Dergisi*, 6, 1988, sf: 19-26.
- SURAN, B.G., and E.P. Sheridan; Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives, *Professional Psychology*, 16, 1985, pg:741-752.
- SCHWAB, R.L; Burnout in Education, Maslach Burnout Inventory Manual, Second Edition, *Consulting Psychologists Press*, 1981, pg:18-22.
- SCHWAB, R.L. and E.F., Iwanicki; "Who are our burned out teachers?", *Educational Research Quarterly*, 7,2, 1982, pg:5-16.
- SCHWAB, R.L., and S.E., Jackson, R.S.Schuler; Educator burnout: Sources and consequences, *Educational Research Quarterly*, 10, 1986, pg:14-30.
- SHINN, M., and M, Rosarro, D.E, Chestnut; "Coping with job stress and burnout in the Human Services", *Journal of Personality and Social Psychology*, V: 46, 4, 1984, pg:864-876.
- SMILANSKY, J; "External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress", *British Journal of Educational Psychology*, 54, 1984, pg:84-92.
- SKOVHOLD, T., and K. Açıköz, K.Açıköz; Validation of Minnesota Teacher Stress Inventory, Manuscript submitted for publication Minnesota, 1994.

- SLAVÍT, D.B., and P.L. Stamps, E.B. Piedmant, A.M. B, Haase; "Nurses, satisfaction with their work situation", *Nursing Research*, 27, 2, 1978, pg:114-120.
- STEVENS, G.B., and P, O'Neill; "Expectation and Burnout in the Developmental Disabilities Field", *Am.Jour.of Com. Psychology*, V:11, N:6, 1983.
- STOUT, J.K., and J.M. Williams; "Comparison of two measures of Burnout", *Psychological Reports*, 53, 1983, pg:283-289.
- STARLÍE, F.J.; "Burnout: the elaboration of a concept", *American-Journal of Nurs*, December 1979, pg:2108-2110.
- TEKİŞİK, H.H; "Öğretmenler Toplumda Lâyük Oldukları Statüye Nasıl Kavuşturulur?", *Çağdaş Eğitim*, Tekişik Matbaası ve Rehber Yayınevi, Yıl:17, S:175, Ankara, Mart, 1992, sf:1-7.
- TODD, M., and R. William, P.Johnson; "Academic Burnout: One Perspective", Paper presented at the Annual Conference on Communication Therapy, University Park, April 3, 1987.
- TOSİ, H., and D, Tosi; Some correlates of role conflict and role ambiguity among public school teachers, *Journal of Human Relations*, 18, 1970, pg:1068-1076.
- TURAL, N; "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Stres Kaynakları, Stres Tepkileri ve Stresle Başetme Yolları", Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1995.
- TWILLÍE, L.D., and J.R.Feiry, "Teacher Burnout in Diverse Elementary School Environments", *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, New Orleans, November: 14-16, 1990.

- WEISKOPF, P.E; "Burnout Among Teachers of Exceptional Children", *Exceptional Children*, V:47, N:1, 1980, pg:18-23.
- WANOUS, J.P; Organizational entry: Recruitment, selection, and socialization of newcomers, Reading, MA: Addison Wesley, 1980.
- YOUNG, T; "Teacher Stress: One School district's approach", *Action in Teacher Education*, 2, (4) 1980, pg:37-40.
- ZAHN, S.; Burnout in adult educators, *Life long Learning: The Adult Years*, 4, 4, 1980, pg:4-6.
- ZIMMERMAN, B.J.; "The relationship between teacher classroom behavior and student school anxiety levels, *Psychology in the Schools*, 7, 1970, pg:89-93.







EK-1

Araştırmada Kullanılan Psikolojik Ölçüm Araçları (\*)

(\*) Maslach Burnout Inventory (MBI) ve Maslach Burnout Inventory'nin geçerlik amacıyla uygulanan formu, standart ölçme araçları oldukları için ekler kısmında verilmemiştir.

## EK-1.A

## KİŞİSEL BİLGİ TOPLAMA FORMU

Değerli Öğretmen,

Bu form sizlerin mesleğiniz ile ilgili durumlarınızı belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vereceğinizi umuyoruz. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak, sizin için doğru olanın yanına bir (x) işareti koyunuz. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1.Cinsiyetiniz:

- ( ) a-Kadın  
( ) b-Erkek

2.Yaşınız:

- ( ) a-23-30  
( ) b-31-35  
( ) c-36-40  
( ) d-40 ve üstü

3.Branşınız:

- ( ) a-Sosyal-Beşeri bilimler (Edebiyat, Türkçe, Felsefe, Mantık, Psikoloji, Tarih, Milli Tarih, Sosyal Bilgiler, Yabancı Diller... vb)  
( ) b-Fen Bilimleri (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.)  
( ) c-İfade, beceri, kültür bilgisi(Beden Eğitimi,Resim,Müzik,Din Kültürü,Ahlak vb.)  
( ) e-Mesleki ve Teknik dersler (Kalıpcılık, sıhhi tesisat, motor, matbaacılık, çocuk gelişimi, beslenme, tekstil vb.)

4.Medeni Durumunuz:

- ( ) a-Evli  
( ) b-Bekar

5.Çocuğunuz var mı?

- ( ) a-Evet  
( ) b-Hayır

6.(Çocuğunuz varsa) Kaç çocuğunuz var?

- a-1 tane
- b-2 tane
- c-3 tane
- d-4 ya da daha fazla

7.Öğretmenlik mesleğini kaç yıldır yapıyorsunuz?

- a-0-5 yıl
- b-6-10 yıl
- c-11-15 yıl
- d-16-20 yıl
- e-20 yıl üstü

8.Halen çalıştığınız yerde ne kadar zamandır görev yapıyorsunuz?

- a-0-5 yıl arası
- b-6-10 yıl arası
- c-11-15 yıl arası
- d-16-20 yıl arası
- e-20 yıl üstü

9.Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

- a-Alt sosyo-ekonomik düzey
- b-Orta sosyo-ekonomik düzey
- c-Üst sosyo-ekonomik düzey

10.Aylık aile geliriniz (maaş+varsa maş dışı özel ders verme, kira alma, ürün geliri ve ailedeki diğer bireylerin vb. ile birlikte) ortalama olarak ne kadardır?

- a-6 milyondan az
- b-6-15 milyon arası
- c-15 milyondan fazla

11. Öğretmenlik mesleğini yapıyor olmanızdaki en nemli neden sizce nedir?
- ( ) a-Ekonomik değerler  
( ) b-Mesleği seviyor olmam  
( ) c-Toplumsal nedenler (iş, statü sahibi olma gibi)  
( ) d-Bu meslek dışında başka bir iş bulamadığı için  
( ) e-Diğer (belirtiniz).....
12. Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?
- ( ) a-Evet  
( ) b-Hayır
13. Öğretmenlik mesleğinin size en derece uygun bir meslek olduğunu düşünürsünüz?
- ( ) a-Uygun  
( ) b-Kısmen uygun  
( ) c-Uygun değil
14. Mesleğiniz gereklerini yerine getirmedeki veriminiz hakkında ne düşünüyorsunuz?
- ( ) a-İyi  
( ) b-Ne iyi, ne kötü  
( ) c-Kötü
15. Genel olarak mesleki geleceğinizi düşündüğünüzde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- ( ) a-İyimser  
( ) b-Kötümser
16. Şu andaki çalışma ortamından memnun musunuz?
- ( ) a-Memnunun  
( ) b-Memnun değilim.
17. Mesleki çalışmalarınızda meslektaşlarınızın size destek verme konusundaki tutumu nasıldır?
- ( ) a-Genelde destek verirler.  
( ) b-Bazen destek verirler.  
( ) c-Genelde destek vermezler.

20. Mesleğinizin toplumda hakettiği yeri bulduğuna inanıyor musunuz?

- ( ) a-Evet  
( ) b-Hayır

21. Girdiğiniz sınıflarda, öğrenci sayısı ortalama kaçtır?

- ( ) a-25-30 kişi  
( ) b-31-40 kişi  
( ) c-41-45 kişi  
( ) d-46-50 kişi  
( ) e-50'nin üstü

22. Şu andaki mevcut eğitim sisteminden memnun musunuz?

- ( ) a-Evet  
( ) b-Hayır  
( ) c-Bilmiyorum

23. Cevabınız "hayır" ise, sizce en önemli nedenini belirtiniz.

- ( ) a-Sistemde bir karmaşa yaşanıyor  
( ) b-Nitelikli eğitim için gerekli fiziksel koşullar (binalar, sıralar, araçlar yetersiz, öğrenciler sayıca fazla vb.) sağlanamıyor.  
( ) c-Yöneticiler yeterli değil.  
( ) d-Öğretmenlere sosyal destek verilmiyor  
( ) e-Öğretmen maaşları yetersiz  
( ) f-Diğer (belirtiniz).....

24. Son üç ay içinde, mesleki gelişiminize katkıda bulunduğunu hissettiğiniz herhangi bir çalışma oldu mu? (Hizmetiçi eğitim, konferans, panel vb...)

- ( ) a-Evet  
( ) b-Hayır

25. Geleceğe ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

- ( ) a-Öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim.  
( ) b-Bir başka mesleğe geçeceğim.  
( ) c-Meslekten ayrılıp çalışmayacağım.  
( ) d-Ek iş yapacağım.  
( ) e-Diğer (belirtiniz).....

EK-2  
İZİN YAZISI



EK-2

## İZİN YAZISI

T.C.MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
İZMİR İLİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI: 35.Eğt.Öğr.Hizm.Şb.600.1 62071.  
KONU: Tez

2 Aralık 1993

VALİLİK MAKAMINA

İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 26.11.1993 tarih ve 3703 sayılı yazıları.

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Asuman BAYSAL, Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekten Yılgınlığa Etki Eden Faktörlerin Analizi" konulu tez çalışması yapma isteği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının aşağıda isimleri belirtilen okullarımız öğretmenleri üzerinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut AKMAN  
Müdür

OLUR  
2/XII/ 1993

Nejat EFEOĞLU  
Vali Yardımcısı  
Vali Adına

OKULLARIMIZ:

Karataş Lisesi  
Gürçeşme Lisesi  
Namık Kemal Lisesi  
Vecdi Gönül Lisesi  
Şehit Albay İ.Karaoğlanoğlu Lisesi  
Kiraz Lisesi  
Kınık Lisesi

Karşıyaka Ticaret Lisesi  
Gümüşpala Ticaret lisesi  
Cumhuriyet Ticaret Meslek Lisesi  
Mersinli Kız Meslek Lisesi  
Bayındır Kız Meslek Lisesi  
Kınık Endüstri Meslek Lisesi  
Torbalı Endüstri Meslek Lisesi

EK-3

Örnekleme İlişkin Veriler

**Tablo-46**  
**Örnekleme Giren Okullar, Toplam Öğretmen Sayıları ve Uygulanan Envanterin Sayısı**

OKUL İSİMLERİ	TOPLAM	UYGULANAN
(İZMİR) METROPOL ALANDA BULUNAN GENEL LİSELER	ÖĞRETMEN SAYISI	ENVANTERLER
Karataş Lisesi	98	76
Gürçeşme Lisesi	58	58
Namık Kemal Lisesi	97	69
Vecdi Gönül Lisesi	44	43
<b>METROPOL ALANDA BULUNAN MESLEKİ-TEKNİK LİSELER</b>		
Karşıyaka Ticaret Lisesi	45	44
Gümüşpala Ticaret Meslek Lisesi	13	12
Cumhuriyet Ticaret Meslek Lisesi	62	39
Mersinli Kız Meslek Lisesi	42	30
<b>(İZMİR) METROPOL ALAN DIŞINDA BULUNAN GENEL LİSELER</b>		
Şehit Albay İ.Karaoğlanoğlu Lisesi	74	60
Kiraz Lisesi	11	16
Kınık Lisesi	19	17
<b>(İZMİR) METROPOL ALAN DIŞINDA BULUNAN MESLEKİ-TEKNİK LİSELER</b>		
Bayındır Kız Meslek Lisesi	17	17
Kınık Endüstri Meslek Lisesi	28	16
Torbali Endüstri Meslek Lisesi	15	15
<b>Toplam</b>	<b>623</b>	<b>551</b>

EK-4

**MBI Altölçeklerine Göre, Öğretmenlerin Aldıkları Maximum ve  
Minimum Tükenmişlik Puanları**

Tablo-47

Tüm Öğretmenlerin, Tükenmişlik Düzeylerine Göre, MBI'ın Altölçeklerinden  
Aldıkları Minimum ve Maximum Puanlar

Tükenmişlik Düzeyleri	*"EE"		**"DP"		***"PA"	
	Min.	Max	Min.	Max	Min.	Max
Düşük	0.000	16.000	0.000	6.000	39.000	48.000
Orta	17.000	26.000	7.000	12.000	32.000	38.000
Yüksek	27.000	48.000	13.000	30.000	0.000	31.000
	*EE için;		**DP için;		***PA için;	
	Düşük (0-16)		Düşük (0-16)		Düşük (39 ya da üstü)	
	Orta( 17-25)		Orta( 7-12)		Orta( 32-38)	
	Yüksek (27 ya da üstü)		Yüksek (13 ya da üstü)		Yüksek (0-31)	

EK-5

Yapılan Varyans Analizlerinde, Gruplararası Farkın Hangi  
Gruplardan Kaynaklandığını Gösteren İleri Analiz Tabloları

Tablo-48

Öğretmenlerin, Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD)\* Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Alt sosyo.ek.düzyey-Orta sosyo.ek.düzyey)	5.27105	3.63845**
(Alt sosyo.ek.düzyey-Üst sosyo.ek.düzyey)	5.69811	4.06853**
(Orta sosyo.ek.düzyey-Üst soyos.ek.düzyey)	0.42706	3.45617

(\*)LSD ve Scheffe testleri, yapılan varyans analizinde gruplar arası farkın hangi gruplardan kaynaklandığının tespiti amacıyla, total varyansın kullanımıyla gerçekleştirilen istatistiksel tekniklerdir.

(\*\*)İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-49

Öğretmenlerin Yaşlarına göre; (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin, Uygulanan Analiz (LSD) Testi Sonuçları

Yaşlar		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(23-30 yaş-31-35 yaş)	1.40020	3.69987
(23-30 yaş-36-40 yaş)	4.64851	3.55494*
(23-30 yaş- 40 yaş üstü)	5.20261	3.25927*
(31-35 yaş-36-40 yaş)	3.24830	3.17047*
(31-35 yaş-40 yaş üstü)	3.80241	2.83499*
(36-40 yaş-40 yaş üstü)	0.55411	2.64305

sd;3;547

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.



Tablo-50

Öğretmenlerin Yaşlarına göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin, Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Yaşlar		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(23-30 yaş-31-35 yaş)	1.23736	2.070026
(23-30 yaş-36-40 yaş)	2.41231	1.98916*
(23-30 yaş- 40 yaş üstü)	1.81515	1.82372
(31-35 yaş-36-40 yaş)	1.17495	1.77403
(31-35 yaş-40 yaş üstü)	0.57780	1.58631
(36-40 yaş-40 yaş üstü)	-0.59715	1.47891

sd:3;547

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-51

Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları

Yaşlar		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(0-5 yıl - 6-10 yıl)	3.56801	4.53493
(0-5 yıl - 11-15 yıl)	3.71620	4.20182
(0-5 yıl - 16-20 Yıl)	4.67725	4.25624*
(0-5 yıl - 20 yıl üstü)	6.70828	3.91633*
(6-10 yıl - 11-15 yıl)	0.14819	3.91638
(6-10 yıl - 16-20 yıl)	1.10924	3.97471
(6-10 yıl - 20 yıl üstü)	3.14027	3.60838
(11-15 yıl - 16-20 yıl)	0.96105	3.58999
(11-15 yıl - 20 yıl üstü)	2.99208	3.17964
(16-20 yıl - 20 yıl üstü)	2.03103	3.25122

sd:4;546

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-52

Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Meslek Süresi		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(0-5 yıl - 6-10 yıl)	1.69841	2.52691
(0-5 yıl - 11-15 yıl)	2.82772	2.34130*
(0-5 yıl - 16-20 Yıl)	2.80952	2.37162*
(0-5 yıl - 20 yıl üstü)	2.60112	2.18223*
(6-10 yıl - 11-15 yıl)	1.12931	2.18225
(6-10 yıl - 16-20 yıl)	1.11111	2.21475
(6-10 yıl - 20 yıl üstü)	0.90270	2.01063
(11-15 yıl - 16-20 yıl)	-0.01820	2.00038
(11-15 yıl - 20 yıl üstü)	-0.22663	1.77173
(16-20 yıl - 20 yıl üstü)	-0.20841	1.81162

sd:4;546

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-53

Öğretmenlerin Çalışmış oldukları Kurumlardaki Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Çalışılan Kurumdaki görev süresi		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(0-5 yıl - 6-10 yıl)	0.80672	3.12052
(0-5 yıl - 11-15 yıl)	3.32683	3.04328*
(0-5 yıl - 16-20 Yıl)	0.69561	4.07929
(0-5 yıl - 20 yıl üstü)	0.97338	8.79697
(6-10 yıl - 11-15 yıl)	2.52011	3.65101
(6-10 yıl - 16-20 yıl)	-0.11111	4.55070
(6-10 yıl - 20 yıl üstü)	0.16667	9.02524
(11-15 yıl - 16-20 yıl)	-2.63123	4.49809
(11-15 yıl - 20 yıl üstü)	-2.35345	8.99882
(16-20 yıl - 20 yıl üstü)	0.27778	9.39989

sd:4;546

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-54

Öğretmenlerin Çalışmış Oldukları Kurumlardaki Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Çalışılan Kurumdaki görev süresi		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(0-5 yıl - 6-10 yıl)	1.43814	1.09911*
(0-5 yıl - 11-15 yıl)	1.22614	1.07191*
(0-5 yıl - 16-20 Yıl)	1.15111	1.43691
(0-5 yıl - 20 yıl üstü)	1.41407	3.09848
(6-10 yıl - 11-15 yıl)	-0.21201	1.28596
(6-10 yıl - 16-20 yıl)	-0.28704	1.60285
(6-10 yıl - 20 yıl üstü)	-0.024407	3.17888
(11-15 yıl - 16-20 yıl)	-0.07503	1.58432
(11-15 yıl - 20 yıl üstü)	0.18793	3.16958
(16-20 yıl - 20 yıl üstü)	0.26296	3.31084

sd:4;546

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-55

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Yapmalarındaki En Önemli Nedene Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Mesleği yapmadaki en önemli neden:		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Ekonomik değerler-Mesleği seviyor olma)	2.92998	3.25045
(Ekonomik değerler-Toplumsal nedenler)	-0.13572	3.67150
(Ekonomik değerler-Başka iş bulamama)	1.52668	4.35556
(Ekonomik değerler-Diğer)	1.78178	5.25541
(Mesleği seviyor olma-Toplumsal nedenler)	-3.06570	2.11697*
(Mesleği seviyor olma-Başka iş bulamama)	-1.40310	3.15794
(Mesleği seviyor olma-Diğer)	-1.14820	4.31521
(Toplumsal nedenler-Başka iş bulamama)	1.66260	3.58985
(Toplumsal nedenler-Diğer)	1.91750	4.64064
(Başka iş bulamama-Diğer)	0.25490	5.19870

sd:4;545

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-56  
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Yapmalarındaki An Önemli Nedene Bağlı Olarak (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları

Mesleki yapmadaki en önemli neden		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Ekonomik değerler-Mesleği seviyor olma)	2.22064	2.79717
(Ekonomik değerler-Toplumsal nedenler)	1.11605	3.15951
(Ekonomik değerler-Başka iş bulamama)	-0.56207	3.74818
(Ekonomik değerler-Diğer)	3.04934	4.52255
(Mesleği seviyor olma-Toplumsal nedenler)	-1.10459	1.82176
(Mesleği seviyor olma-Başka iş bulamama)	-2.78271	2.71757*
(Mesleği seviyor olma-Diğer)	0.82870	3.71346
(Toplumsal nedenler-Başka iş bulamama)	-1.67312	3.08925
(Toplumsal nedenler-Diğer)	1.93329	3.99350
(Başka iş bulamama-Diğer)	3.61141	4.47735

sd:4;545

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-57  
Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğini Yapmalarındaki En Önemli Nedene Bağlı Olarak, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Mesleği yapmadaki en önemli neden:		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Ekonomik değerler-Mesleği seviyor olma)	-0.55272	2.89793
(Ekonomik değerler-Toplumsal nedenler)	1.16011	3.27331
(Ekonomik değerler-Başka iş bulamama)	2.95797	3.88318
(Ekonomik değerler-diğer)	-3.71293	4.68545
(Mesleği seviyor olma-Toplumsal nedenler)	1.71283	1.88738
(Mesleği seviyor olma-Başka iş bulamama)	3.51069	2.81545*
(Mesleği seviyor olma-Diğer)	-3.22906	3.84722
(Toplumsal nedenler-Başka iş bulamama)	1.79786	3.20052
(Toplumsal nedenler-Diğer)	-4.94189	4.13735
(Başka iş bulamama-Diğer)	-6.73975	4.63489*

sd:4;545

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-58

Öğretmenlerin Mesleğin Kendilerine Uygunluk Durumuna Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanılan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Mesleğin uygunluk durumu		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Uygun-Kısmen uygun)	-3.09833	2.34208*
(Uygun-Uygun değil)	-5.36437	6.91570
(Kısmen uygun-uygun değil)	-2.26604	7.15282

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-59

Öğretmenlerin, Mesleğin Kendilerine Uygunluk Durumuna Göre, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanılan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Mesleğin uygunluk durumu		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Uygun-Kısmen uygun)	2.06315	1.68795*
(Uygun-Uygun değil)	2.38391	4.98419
(Kısmen uygun-uygun değil)	0.32075	5.15508

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-60

Öğretmenlerin Mesleğin Gereklilerini Yerine Getirmedeki Verimlerine Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanılan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Mesleki Verimlilik		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(İyi-Ne iyi, ne kötü)	-0.96085	1.85602
(İyi-Kötü)	-12.2311	10.1163*
(Ne iyi, ne kötü-Kötü)	-11.2703	10.2171*

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-61

Öğretmenlerin, Mesleğin Gereklere Yerine Getirmedeki Verimlerine Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları

Mesleki verimlilik		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(İyi-Ne iyi, ne kötü)	-2.10382	1.26090*
(İyi-Kötü)	-4.68040	6.87257
(Ne iyi, ne kötü-Kötü)	-2.57658	6.94104

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-62

Öğretmenlerin, Mesleğin Gereklere Yerine Getirmedeki Verimlerine Bağlı Olarak, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Mesleki verimlilik		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(iyi-Ne iyi, ne kötü)	2.68633	2.05019*
(İyi, Kötü)	8.86651	11.1746
(Ne iyi, ne kötü-Kötü)	6.18018	11.2859

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-63

Öğretmenlerin Şu Andaki Mevcut Eğitim Sisteminden Memnunluk Durumlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Eğitim Sisteminden Memnunluk Durumu		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Evet-Hayır)	-3.33290	2.73617*
(Evet-Bilmiyorum)	-2.99217	5.37549
(Hayır-Bilmiyorum)	-0.34073	4.84475

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-64

Öğretmenlerin Şu Andaki Eğitim Sisteminden Memnunluk Durumlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Eğitim sisteminden memnunluk durumu		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Evet-Hayır)	1.12964	1.21292
(Evet-Bilmiyorum)	-1.14742	2.38291
(Hayır-Bilmiyorum)	-2.27704	2.14764*

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-65

Öğretmenlerin, Geleceğe İlişkin Düşüncelerine Bağlı Olarak, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Geleceğe ilişkin düşünceler		
Karşılaştırma	OrtalamalararasıFark	Sınırlar
(Öğret.olan.mesleğ.dev.edeceğim.Bir başka mesl.geçeceğim)	-7.54232	5.94512*
(Öğr.olar.mesleğe dev.edeceğim-Mes ayrılıp çalışmayacağım)	1.11872	4.78448
(Öğretmen olarak mesleğe devam edeceğim-Ek iş yapacağım)	-0.87931	3.81237
(Öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim-Diğer)	1.27586	5.13845
(Bir başka mes.geçeceğim-Meslekten ayrılıp çalışmayacağım)	8.66104	7.38933*
(Bir başka mesleğe geçeceğim-Ek iş yapacağım)	6.66301	6.80037
(Bir başka mesleğe geçeceğim-Diğer)	8.81818	7.62329*
(Meslekten ayrılıp çalışmayacağım-Ek iş yapacağım)	-1.99803	5.81308
(Meslekten ayrılıp çalışmayacağım-Diğer)	0.15714	6.75732
(Ek iş yapacağım-Diğer)	2.15517	6.10772

sd:4;546

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.



Tablo-66  
 Öğretmenlerin, Geleceğe İlişkin Düşüncelerine Bağlı Olarak, (DP)-Duyarsızlaşma  
 Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan  
 İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Geleceğe ilişkin düşünceler		
Karşılaştırma	OrtalamalararasıFark	Sınırlar
(Öğret.olan.mesleğ.dev.edeceğim.Bir başka mesl.geçeceğim)	-4.32333	3.25926*
(Öğr.olar.mesleğe dev.edeceğim-Mes.ayrılıp çalışmayacağım)	1.97537	2.62297
(Öğretmen olarak mesleğe devam edeceğim-Ek iş yapacağım)	-0.16502	2.09003
(Öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim-Diğer)	0.60394	2.81703
(Bir başka mes.geçeceğim-Meslekten ayrılıp çalışmayacağım)	6.29870	4.05101*
(Bir başka mesleğe geçeceğim-Ek iş yapacağım)	4.15831	3.72813*
(Bir başka mesleğe geçeceğim-Diğer)	4.92727	4.17927*
(Meslekten ayrılıp çalışmayacağım-Ek iş yapacağım)	-2.14039	3.18687
(Meslekten ayrılıp çalışmayacağım-Diğer)	-1.37143	3.70453
(Ek iş yapacağım-Diğer)	0.76897	3.34840

sd:4;546

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-67

Öğretmenlerin, Geleceğe İlişkin Düşüncelerine Bağlı Olarak, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Geleceğe ilişkin düşünceler		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Öğret.olan.mesleğ.dev.edeceğim.Bir başka mesl.geçeceğim)	3.41805	3.40199*
(Öğr.olar.mesleğe dev.edeceğim-Mes.ayrılıp çalışmayacağım)	-2.81182	2.73784*
(Öğretmen olarak mesleğe devam edeceğim-Ek iş yapacağım)	-1.50985	2.18156
(Öğretmen olarak mesleğime devam edeceğim-Diğer)	-1.78801	2.94039
(Bir başka mes.geçeceğim-Meslekten ayrılıp çalışmayacağım)	-6.22987	4.22842*
(Bir başka mesleğe geçeceğim-Ek iş yapacağım)	-4.92790	3.89104*
(Bir başka mesleğe geçeceğim-Diğer)	-5.20606	4.36230*
(Meslekten ayrılıp çalışmayacağım-Ek iş yapacağım)	1.30197	3.32644
(Meslekten ayrılıp çalışmayacağım-Diğer)	1.02381	3.86677
(Ek iş yapacağım-Diğer)	-0.27816	3.49504

sd:4;546

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-68

Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi Konusundaki Tutumlarına Göre, (EE)-Duygusal Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Meslektaş desteği		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Genelde destek verirler-bazen dest.ver)	-2.17376	2.14893*
(Genelde dest. ver.-Genelde des.vermezler)	-2.84858	4.48452
(Bazen dest.verir-Genelde des.vermezler)	-0.67482	4.72103

sd:2;548

\*İ statistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-69

Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi Konusundaki Tutumlarına Göre, (PA)-Bireysel Tükenme Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Meslektaş desteği		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Genelde destek verirler-bazen dest.ver)	1.81490	1.53960*
(Genelde dest. ver.-Genelde des.vermezler)	2.76713	3.21293
(Bazen dest.verir-Genelde des.vermezler)	0.95223	3.38238

sd:2;548

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-70

Öğretmenlerin Meslektaşlarının Kendilerine Destek Vermesi Konusundaki Tutumlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Meslektaş desteği		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Genelde destek verirler-bazen dest.ver)	-1.63943	1.17276*
(Genelde dest. ver.-Genelde des.vermezler)	-3.16145	2.44739*
(Bazen dest.verir-Genelde des.vermezler)	-1.52201	2.57647

sd:2;548

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-71

Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerinin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, (EE)Duyusal Tükenme Altölçeğinden aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe\*\*) Testi Sonuçları

Aile desteği		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Genelde destek verirler-bazen dest.ver)	-1.90986	2.49624
(Genelde dest. ver.-Genelde des.vermezler)	-3.69497	3.52418*
(Bazen dest.verir-Genelde des.vermezler)	-1.78512	3.87652

sd:2;548

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-72

Öğretmenlerin, Mesleki Çalışmalarında Ailelerin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, (DP)-Duyarsızlaşma Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (LSD) Testi Sonuçları

Meslektaş desteği		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Genelde destek verirler-bazen dest.ver)	-1.87175	1.37069*
(Genelde dest. ver.-Genelde des.vermezler)	-1.04148	2.41087
(Bazen dest.verir-Genelde des.vermezler)	0.83027	2.65191

sd:2;548

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

Tablo-73

Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarına Ailelerin Kendilerine Destek Verme Konusundaki Tutumlarına Göre, (PA)-Bireysel Başarı Altölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Uygulanan İleri Analiz (Scheffe) Testi Sonuçları

Aile desteği		
Karşılaştırma	Ortalamalararası Fark	Sınırlar
(Genelde destek verirler-Bazen dest.ver)	2.70577	2.21815*
(Genelde dest. ver.-Genelde des.vermezler)	3.11965	3.90143
(Bazen dest.verir-Genelde des.vermezler)	0.41388	4.29150

sd:2;548

\*İstatistiksel olarak önemli farklılığı göstermektedir.

EK-6

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Yordamada İlgili  
Değişkenlerin Katkılarını Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Tabloları

Tablo-74  
Öğretmenlerin "Duyarsızlaşma" Boyutu Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkıları

Yordayıcı değişken	*Beta	*R2	R2'deki artış	*F	*p
1-Meslektaş desteği	.214569	.03536	.3294	14.62590	.0002
2-Meslek süresi	-.180146	.06104	.05632	12.93594	.0000
3-Mesleğin uygulduğu	.179961	.08576	.07885	12.41300	.0000
4-Mesleki gelişime katkı	-.125922	.10242	.09335	11.29649	.0000
5-Öğrenci Sayısı	.122999	.11514	.10394	10.27997	.0000
6-Geleceğe ilişkin düşünceler	-.111348	.12697	.11367	9.54992	.0000

\*İlgili olduğu maddenin değerleri verilmiştir.

Tablo-75  
Öğretmenlerin "Bireysel Başarı" Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkıları

Yordayıcı değişken	*Beta	R2	R2'deki artış	*F	*p
1-Mesleki gelecek	.16.0692	.0458	.04342	19.11244	.0000
2-Meslek süresi	-.150809	.07396	.06929	15.85305	.0000
3-Çalışma ortamından memnunluk	.167081	.09303	0.8616	13.54030	.0000
4-Cinsiyet	-.174965	.11894	.11002	13.33093	.0000
5-Mes.Gelişimine Katkıda Bulunacak çalışma	-.116455	.13167	.12066	11.94939	.0000
6-Öğrenci Sayısı	.108264	.14326	13.018	10.95260	.0000
7-Mesleğin uygunluğu	.108818	.15399	.13888	10.19292	.0000

\*İlgili olduğu maddenin değerleri verilmiştir.

Tablo-76  
Öğretmenlerin "Duygusal Tükenme" Düzeylerini Yordamada İlgili Değişkenlerin Katkıları

Yordayıcı değişken	*Beta	*R2	R2'deki artış	*F	*P
1-Meslek süresi	.179020	.4151	.03667	8.5744	.0002
2-Mesleğin toplumda hakett. yer	.150147	0.6086	0.5373	8.53261	.0000
3-Meslektaş desteği	-.124081	.7538	.6599	8.02975	.0000
4-Mesleğin uygunluğu	-.144019	.08568	.07404	7.3652	.0000
5-Aile Desteği	-.112599	.09196	.08041	7.96007	.0000
6-Geleceğe ilişkin düşünceler	.099546	.10149	.08774	7.3795	.0000

\*İlgili olduğu maddenin değerleri verilmiştir.



Tablo-77  
 Çoklu Regresyon Analizi Sonucu, Öğretmenlerin "Duyarsızlaşma" Boyutu  
 Tükenmişlik Düzeylerini Yordayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Kalan  
 Değişkenlerin Değerleri

(Madde) Değişkenler	Beta	(Kismi) Partial	(Min.Orta) Toler	T	T'nin önem lilik düz.
1-Cinsiyet	.029318	.029174	.864465	.579	.5632
2-Yaş	-.017259	-.009920	.285096	-.197	.8442
3-Branş	-.38310	-.039908	.923684	-.792	.4290
4-Medeni Durum	-.35270	-.037555	.950719	-.745	.4567
6-Çocuk Sayısı	.0216623	.021302	.847274	.422	.6730
8-Görev süresi	-.079241	-.075105	.784285	-1.493	.1362
9-Sosyo-ekonomik düzey	.018202	.0191137	.932149	.379	.7046
10-Aylık aile geliri	-.014128	-.014940	.953533	-.296	.7672
11-Mesleği yapm.önemli neden	-.021743	-.022220	.895391	-.441	.6597
12-Mesleği isteyerek mi seçtiniz	.026937	.026581	.848918	.527	.5984
14-Mesleki verim	.093490	.095339	.899000	1.899	.0583
15-Mesleki gelecek	-.032995	-.033894	.921244	-.672	.5018
16-Çalışma ortamından memnun	-.044877	-.045421	.884656	-.901	.3679
18-Üstlerin takdiri	-.067258	-.070076	.938320	-1.393	.1645
19-Aile desteği	-.062070	.065178	.953530	1.295	.1961
20-Mesleğin topl.hakettiği yer	-.087649	-.092218	.942552	-1.836	.0671
22-Eğitim sist.memnunluk	-.043633	-.046498	.953401	-.923	.3567
23-Memnunsuzluk nedenleri.	-.075938	-.080897	.947888	-1.609	.1084

Tablo-78  
 Çoklu Regresyon Analizi Sonucu, Öğretmenlerin "Bireysel Başarı" Boyutu  
 Tükenmişlik Düzeylerini Yordayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Kalan  
 Değişkenlerin Değerleri

(Madde) Değişkenler	Beta In	(Kısmi) Partial	(Min.Orta) Toler	T	T'nin önem lilik düz.
2-Yaş	-.029661	-.017238	.285753	-.341	.7333
3-Branş	-.083131	-.087217	.853375	-.731	.0842
4-Medeni Durum	-.002435	-.002598	.849092	-.051	.9591
6-Çocuk Sayısı	-.013677	.013547	.823787	.268	.7889
8-Görev süresi	-.078773	-.075665	.751482	-1.500	.1343
9-Sosyo-ekonomik düzey	-.074506	.078992	.846067	1.565	.1183
10-Aylık aile geliri	-.001534	-.001608	.825375	-.032	.9746
11-Mesleği yapm.önemli neden	-.026188	.027194	.838448	-.538	.5909
12-Mesleği isteyerek mi seçtiniz	-.006888	-.006862	.796551	.136	.8921
14-Mesleki verim	-.072512	-.074020	.855485	-1.468	.1430
17-Meslektaş desteği	.045730	.046289	.820543	.916	.3601
18-Üstlerin takdiri	.030098	.030460	.798944	.603	.5471
19-Aile desteği	.070470	.075264	.861586	1.492	.1364
20-Mesleğin topl.hakettiği yer	-.036176	.037712	.839562	-.746	.4560
22-Eğitim sist.memnunluk	-.030227	.032431	.851375	-.642	.5215
23-Memnunsuzluk nedenleri.	-.057769	.062352	.854695	1.235	.2174
25-Geleceğe ilişkin düşünceler	-.056280	.059517	.854878	-1.179	.2391

Tablo-79  
 Çoklu Regresyon Analizi Sonucu, Öğretmenlerin "Duygusal Tükenme" Boyutu  
 Tükenmişlik Düzeylerini Yordayan Değişkenler Çıkarıldıktan Sonra Kalan  
 Değişkenlerin Değerleri

(Madde) Değişkenler	Beta	(Kısmi) Partial	(Min.Orta) Toler	T	T'nin önem lilik düz.
1-Cinsiyet	.085814	.084292	.866923	1.673	0.952
2-Yaş	-0.17936	.010082	.283889	-.199	.8421
3-Branş	.078834	.080151	.917584	1.590	.1126
4-Medeni Durum	.057727	.060525	.959018	1.199	.2313
6-Çocuk Sayısı	.016618	.016303	.857308	.322	.7473
8-Görev süresi	.037133	.034761	.787399	.688	.4920
9-Sosyo-ekonomik düzey	-.008025	-.008232	.942971	-.163	.8708
10-Aylık aile geliri	.014326	.014984	.956961	.296	.7671
11-Mesleği yapm.önemli neden	-.027549	-.027680	.893407	-.548	.5843
12-Mesleği isteyerek mi seçtiniz	-.031504	-.030614	.845416	-.606	.5451
14-Mesleki verim	-.068304	-.067413	.875220	-.1.336	.1823
15-Mesleki gelecek	.029120	.028856	.882263	.571	.5684
16-Çalışma ortamından memnun	.066294	.65491	.876890	1.298	.1951
18-Üstlerin takdiri	-.003256	-.003336	.934145	-.066	.9474
21-Öğrenci Sayısı	-.008005	-.008225	.943730	-.163	.8709
22-Eğitim sist.memnunluk	.039855	.041843	.961584	.828	.4081
23-Memnunsuzluk nedenleri.	.035439	.037229	.957030	.737	.4618
24-Mes.Geliş.Katk.bul.çalışma	.054874	.057295	.961259	1.135	.2572

## ÖZGEÇMİŞ

A.Asuman Baysal

1965 yılında İstanbul'da doğdu. İlkokulu Kocaeli-Gölçük'te bitirdi. Ortaokul ve Lise öğrenimini İzmir'de tamamladı. 1981-1982 öğretim yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'ne girdi. 1985-1986 öğretim yılında mezun oldu. 1987 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Kayseri Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde rehber öğretmen olarak görev yaptı. Aynı yıl içinde İzmir Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne tayin oldu. 1987-1990 yılları arasında bu kurumda rehber öğretmen görevini sürdürdü. 1991 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak girdi. Aynı anabilim dalında Yüksek Lisans çalışmasını 1992 yılında tamamladı. 1992-1993 yılları arasında doktora derslerini alarak 1994 yılında doktora yeterlik sınavına girdi. Sınavda yeterlik göstermesiyle doktora tezi çalışmasına başladı ve devam etti. Halen Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Evli ve bir çocuk annesidir.

