

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİL
İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

GİZEM EVİRGEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ENDER KAZAK**

DÜZCE, 2024

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİL
İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

GİZEM EVİRGEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ENDER KAZAK**

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİL İLE OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gizem Evirgen tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ender Kazak

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Ender Kazak

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 27/06/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

27 Haziran 2024

Gizem Evirgen

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimimde ve bu tezin hazırlanmasında gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli danışmanım Doç. Dr. Ender Kazak'a en içten dileklerle teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim aşamasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Engin ARSLANARGUN, Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY, Doç. Dr. Taner ATMACA ve kıymetli zamanını hazırladığım tezi değerlendirmek için harcayan Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a çok teşekkür ederim. Üzerimde emeği olan ismini sayamadığım saygıdeğer tüm öğretmenlerime ömrüm boyunca şükran borcu içinde olacağımı belirtmek isterim.

Bu günlere gelmemde desteklerini ve dualarını her zaman hissettiğim, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan canım ailem, biricik anneme, babama, kardeşime minnetlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen kıymetli çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

27 Haziran 2024

Gizem EVİRGEN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.i
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. PROBLEM DURUMU	1
1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1. 4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	6
1. 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	6
1. 6. TANIMLAR	6
2. LİTERATÜR	8
2. 1. MOTİVASYON TANIMI	8
2. 2. MOTİVASYONUN ÖNEMİ	10
2. 3. MOTİVASYON ARAÇ LARI	12
2. 4. MOTİVASYON KURAMLARI	14
2. 4. 1. Kapsam Kuramları	15
2. 4. 2. Süreç Kuramları.....	19
2. 5. MOTİVASYONEL DİL	23
2. 5. 1. Motivasyonel Dilin Alt Boyutları.....	25
2. 6. TÜKENMİŞ LİK KAVRAMI.....	26
2. 7. TÜKENMİŞ LİĞİN ÖNEMİ	28
2. 8. TÜKENMİŞ LİĞİN MODELLERİ	29
2. 9. TÜKENMİŞ LİĞE ETKİ EDEN FAKTÖRLER.....	33
2. 10. TÜKENMİŞ LİĞİN BELİRTİLERİ.....	37
2. 11. TÜKENMİŞ LİĞİN SONUÇ LARI	38
2. 11. 1. Tükenmişliğin Alt Boyutları.....	39
2. 12. ÖĞRETMEN LİK MESLEĞİ VE TÜKENMİŞ LİK.....	40
2. 13. OKUL YÖNETİCİSİNİN MOTİVASYONEL DİLİ VE ÖĞRETMEN TÜKENMİŞ LİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	42
3. YÖNTEM	44
3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ	44
3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	44

3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	45
2. 1. 1. Demografik Bilgi Formu.....	46
2. 1. 2. Motivasyonel Dil Ölçeği.....	46
2. 1. 3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu.....	47
2. 2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	48
2. 2. VERİLERİN ANALİZİ.....	48
4. BULGULAR	50
4. 1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4. 2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	51
4. 2. 1. Cinsiyet.....	51
4. 2. 2. Eğitim Düzeyi	52
4. 2. 3. Çalışılan Okul Kademesi	53
4. 2. 4. Yaş Aralığı	55
4. 2. 5. Çalışılan Okuldaki Süre	56
4. 2. 6. Mesleki Kıdem.....	58
4. 3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	59
4. 4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	60
4. 4. 1. Cinsiyet.....	60
4. 4. 2. Eğitim Düzeyi	61
4. 4. 3. Çalışılan Okul Kademesi	62
4. 4. 4. Yaş Aralığı	63
4. 4. 5. Çalışılan Okuldaki Süre	64
4. 4. 6. Mesleki Kıdem.....	65
4. 4. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	66
4. 5. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	68
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5. 1. TARTIŞMA VE SONUÇ	69
5. 1. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	69
5. 1. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	70
5. 1. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	73
5. 1. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	74
5. 1. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	78
5. 1. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	79
5. 2. ÖNERİLER	81
5. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	81

5. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	82
6. KAYNAKLAR.....	84
7. EKLER	102
7. 1. EK 1: ETİK KURUL İZİN BELGESİ.....	102
7. 2. EK 2: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	103
7. 3. EK 3: ARAşTIRMA İZİN BELGESİ	106
8. ÖZGEÇMİş	107



TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	45
Tablo 3.2. Araştırma Verileri Çarpıklık Basıklık Dağılımı Testi.....	48
Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanım Düzeyleri.....	50
Tablo 4.2. Okul Yöneticisinin Motivasyonel Dil Kullanımının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.3. Okul Yöneticisinin Motivasyonel Dil Kullanımının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.4. Okul Yöneticisinin Motivasyonel Dil Kullanımının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	54
Tablo 4.5. Okul Yöneticisinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 4.6. Okul Yöneticisinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 4.7. Okul Yöneticisinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri.....	59
Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Eğitim Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Çalıştıkları Okulda Geçen Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 4.16. Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları.....	68

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİL İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GİZEM EVİRGEN

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Ender KAZAK

Haziran 2024, 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 yılında Düzce ilinde görev yapan 276 gönüllü okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, Google Formlar üzerinden hazırlanan üç bölümden oluşan demografik bilgiler formu, ikinci bölümde Özen (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Motivasyonel Dil Ölçeği, üçüncü bölümde İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dile ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde, cesaret verici dil algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil kullanımına ilişkin görüşlerinde cinsiyet ve eğitim durumu bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilirken öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi, yaş aralığı, mesleki kıdemleri, çalışılan okuldaki süre açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarında duygusal tükenmeyi orta düzeyde algıladıkları, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarıyı düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, kıdem bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilirken çalışılan okuldaki süre açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmelerinin azaldığı, kişisel başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin, okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşması ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğinin, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı fakat duyarsızlaşma alt boyutunu ise anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara yönelik araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Motivasyonel Dil, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Yöneticisi, Tükenmişlik

ABSTRACT

EXAMINING OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MOTIVATIONAL LANGUAGE USED BY SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE BURNOUT LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS

Gizem EVİRGEN

Düzce University
Graduate School, Department of Educational Sciences

Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ender KAZAK

June 2024, 106 pages

The purpose of this research is to identify the relationship between the motivational language used by school administrators and teachers' burnout levels according to the perceptions of preschool teachers. The research was designed in a relational survey model. The sample of the research consists of 276 volunteer preschool teachers working in Düzce province in 2022-2023. The data were collected through a demographic information form consisting of three sections prepared through Google Forms, Motivational Language Scale adapted into Turkish by Özen (2013) in the section two, and Maslach Burnout Scale Educator Form adapted into Turkish by İnce and Şahin (2015) in the section three. Because the data were normally distributed, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation test, and simple linear regression analysis were performed. As a result of the research, it was seen that preschool teachers' perceptions of school administrators' use of motivational language were at a partially agree level. It was determined that their perceptions of directive language and belongingness-creating language which are sub-dimensions of motivational language, were at the level of partially agree and their perceptions of encouraging language were at the level of agree. While significant differences were found in terms of gender and educational status in teachers' views on the use of motivational language used by school administrators, no significant differences were found in terms of the school level, age range, professional seniority, and duration of employment. In the sub-dimensions of burnout levels of preschool teachers, it was determined that they perceived emotional exhaustion at a medium level, depersonalization, and personal achievement at a low level. Significant differences were found in terms of gender, education level, school level, age range, seniority of preschool teachers' burnout levels, while no significant difference was found in terms of the duration of employment at the school. As the use of motivational language by school administrators increased, emotional exhaustion of preschool teachers decreased, and personal achievement levels increased. The motivational language used by school administrators did not have a significant relationship with the depersonalization of preschool teachers. It was concluded that school administrators' use of motivational language significantly predicted the emotional exhaustion and personal accomplishment sub-dimensions of preschool teachers' burnout, but not the depersonalization sub-dimension. Suggestions were made to researchers and practitioners regarding the results.

Keywords: Motivation, Motivational Language, Preschool Teacher, School Administrator, Burnout

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, araştırmadaki temel sayıtlılar, sınırlılıklar ve başlıca tanımlar yer almaktadır.

1. 1. PROBLEM DURUMU

Teknolojik buluşlar ve bilginin hızla ilerlemesi nedeni ile toplumsal değişim hız kazanmıştır. Toplumsal değişim de toplumdaki her alana, her örgüte yansımıştır. Örgütler de varlıklarını koruyabilmek ve sürdürebilmek için bu değişime gereksinim duymuşlardır (Erdoğan, 2000: 222; Sağlam, 2007: 80). Gelişen teknolojinin hızına yetişebilmek için örgütler daha fazla performans göstererek gerekli hazırlıkları yapıp bu çağa uyum sağlamalıdır (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017: 1). Örgüt olarak eğitim kurumları da toplumsal değişimlere ayak uydurmak durumundadır. Çünkü başarılı bir gelecek için eğitim kurumları da yeni bakış açıları ile yeniden yorumlanmalıdır (Erdoğan, 2000: 91). Örgütler amaçlarına ve belirlenen hedeflerine ulaşmak için sağlıklı ve doğru iletişime ihtiyaç duyarlar. Okul yöneticilerinin iletişim amacıyla kullandıkları dil öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Başarılı okul yöneticilerinin özelliklerinden biri; etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerini motive edebilmektir (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013: 167). Çünkü bireylerin motivasyonu sağlanmadıkça iş yapması beklenemez eğer birey iş yapmak zorunda ise gerektiği şekilde başarı sağlayamaz (Başaran, 2004). Okulların başarılı olması için okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı motive edici dil kullanımı önemlidir. Okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dil, öğretmenlerin gizli kalmış yönlerini ortaya çıkararak kurumlardaki etkililiğini artırır ve okul yöneticilerine kolay uygulanabilir taktikler sunmaktadır (Demir, 2018a: 1038).

İletişim ve liderlik literatürleri araştırıldığında 1990'lı yıllara kadar liderlerin kullanmış oldukları dilin gerek bireysel gerek örgütsel çıktılarına dair çalışmaların yeterli sayıda olmadığı tespit edilmiştir (Mert, Keskin ve Baş, 2011: 243). Bu eksikliği gidermeye yönelik ilk çalışma 1988 yılında Sullivan tarafından Motivasyonel Dil Teorisi olarak ortaya atılmıştır. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) bu teoriyi geliştirerek çalışmaların

önünü açmışlardır. Bu teoriye göre yöneticinin çalışanına söylediği söz çalışanın motivasyonunu etkilemektedir. Motivasyonel dil teorisinin birinci varsayımı üç kategoride toplanmıştır (Sullivan, 1988: 104). Bunlardan birincisi; yönlendirici dil (etkisöz edimi, yön verici dil), çalışanın belirsizliğini azaltma ve bilgisini arttırmadır. Liderin çalışanlara görevleri, gerçekleştirilecek hedefleri, hakları, verilecek sorumlulukları, amaçları, ödülleri hakkında yaptığı bilgilendirmelerdir (Akdöl ve Şahin, 2020: 777; Demir, 2018b: 634). İkincisi; cesaret verici dil (edimsöz edimi, empatik dil), çalışanın öz değer duygusunu dolaylı biçimde onaylama, liderin çalışanlarına şefkat ve değer vermesi, çalışanlarının başarılarını takdir etmesidir. Yöneticiler bu dili kullanarak çalışanları ile duygularını paylaşır ve eş duyu yetilerini kullanırlar. Ayrıca çalışanların duyguları olumlu yönde ilerlemiş olur (Mert, 2011: 200). Üçüncüsü; aitlik yaratıcı dil (düzsöz edimi, anlam oluşturu dil), çalışana doğruyu bulmasında yardımcı olan bilişsel şema ve senaryolar oluşturmalarını kolaylaştırma şeklindedir. Yöneticinin çalışanlara örgüt kültürünü aktarmasıdır. Örgüt kültürünün, normlarının çalışanlar tarafından içselleştirilmesi hedeflenir ve çalışanların örgütü tanıyarak iş performanslarını arttırması beklenir (Akdöl ve Şahin, 2020: 779). Sullivan'ın, ileri sürdüğü modelde; yönlendirici dil, aitlik yaratıcı dil ve cesaret verici dil olmak üzere üç konuşma türünde üzerine yoğunlaşmaktadır (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1998: 236).

Motivasyonel dil teorisinin ikinci varsayımı liderlerin söylediği sözlerinden sonra davranışlarının sözlerini takip etmesidir. Üçüncü varsayım ise; liderlerin ortaya çıkan bu üç dilden faydalanan en iyi ve verimli sonuca ulaşacağını öngörmesidir (Mayfield, Mayfield ve Kopf 1995: 331; Sullivan, 1988: 106). Motivasyonel dil teorisi, çalışanları motive etmede başarılı olan yönetici iletişimidir. Yöneticiler, çalışanlara sadece ihtiyaç duydukları bilgi ve geri bildirim sağlamamakla kalmaz, çalışanlarını motive ederler (Sullivan, 1988: 113). Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile motive olan çalışanların performansları da artmaktadır (Mert, 2011: 209). Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı (Demir, 2018b: 1046), öğretmenlerin örgütsel bağlılığını pozitif yönde geliştirdiği (Bıçak, 2021: 124; Demirel, 2022: 62), öğretmenlerin öz yeterliğini pozitif yönde etkilediği (Demir, 2018c: 181) sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil öğretmenin çalıştığı okulda tükenmişlik yaşayarak ayrılma isteğini de etkilemektedir (Demir, 2019a: 219). Tükenmişlik kavramı stresli bir çalışma ortamı ile ilgili karmaşık bir durumdur. Kurumlar tarafından tehdit

olarak algılanmaktadır. Çünkü çalışanların iş kalitesi ve iş sağlığı ile doğrudan ilişkilidir (Kaya, Küçük, Arslan, 2017: 25). Çalışanların çalışma koşullarının iyileştirilmesi, fikirlerinin önemsenmesi, şikayetlerinin ve sorunlarının dikkatle dinlenip çözümler üretilmesi, sağlıklı ve huzurlu bir çalışma ortamının yaratılması, başarılarının takdir edilmesi dahilinde çalışanların tükenmişlikten ziyade işe bağlılığının arttığını söylenebilir (Özdevecioğlu, 2003: 126)

1974 tarihinde tükenmişlik kavramını ilk kez Freudenberger ortaya atmıştır (Freudenberger, 1974: 159). Daha sonra Maslach ve Jackson tükenmişliği fiziksel yıpranma, ümitsiz olma, mesleğine, diğer insanlara, yaşama, kendine karşı olumsuz benlik tutumu, çaresizlik, motivasyon eksikliği olarak tanımlamışlardır (Maslach, Jackson, 1981 Aktaran: Çam 1998: 82). Tükenmişliği; yorgunluk, bıkkınlık, yılma, isteksizlik, stres, var olan potansiyellerini ortaya koyamama, mesleğine karşı olumsuz tutum halinde olma olarak özetlenebilir. Öğretmenlere yönelik tükenmişlik kavramı ise okula gelmede isteksizlik, motivasyon kaybı, görevini aksatma olarak özetlenebilir. Öğretmenlere yönelik bir araştırmada (Kazak ve Gündoğdu, 2023: 178) öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri arasında, öğrencilerin amaçsız oluşları, derse ilgisizlikleri, disiplinsiz öğrenci davranışları, öğretmenlerin birbiri ile iletişim eksiklikleri, iş birliği içinde olmamaları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri 3-6 yaş arasındaki çocuklara her alanda eğitim vermekle kalmaz aynı zamanda onlara sevgi dolu, zengin uyarıcı bir öğrenme ortamı yaratır ve gelecekteki sosyal, duygusal ve akademik başarılarının temelini atar. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla çaba göstermesi gerekir. Bu durum ise okul öncesi öğretmenlerinde daha fazla tükenmişliğe yol açabilir (Ji ve Yue, 2020: 2). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyesi diğer meslek gruplarına göre daha yüksek düzeydedir (Tuğrul ve Çelik, 2002: 3). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği ise bireysel faktörlerden, sosyal faktörlerden ve örgütsel faktörlerden etkilenmektedir (Ji ve Yue, 2020: 1). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin aralıksız ders saatleri sebebi ile teneffüs olmadığı için dinlenmeye fırsat bulamadıkları, öğrenci velileri ile birebir ve fazla iletişim halinde oldukları, öğrenci sayılarının fazla olduğu bilinmektedir (Kan, 2008: 433; Toplu, 2012: 5). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği, algıladıkları strese ve okul yöneticilerinden takdir görme veya görememe durumuna göre de farklılaşmaktadır. Stres ve tükenmişlik birbirini besleyen kavramlardır. Öğretmenlerin stresi arttıkça tükenmişliği de artacaktır, tükenmişlikleri arttıkça algıladıkları stres düzeyi de artacaktır. Fakat üstlerinden takdir gören okul öncesi

öğretmenlerinin mesleki motivasyonları artmakta ve tükenmişlikleri azalmaktadır (Ekici, 2017: 438). Dağcı'nın (2019: 43) araştırması bunu destekler niteliktedir. Buna göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi okul yönetiminin tutum ve davranışlarından önemli derecede etkilenmektedir. Demir'e (2018a: 1045) göre okul yöneticileri, öğretmen tükenmişliğini azaltmak istiyorsa motivasyonel dil kullanımını arttırmalıdır. Yöneticilerin kullanacağı motivasyonel dilin öğretmenlerin motivasyonunda artış sağlayacağı düşünülmektedir. Motivasyonu gerekli ölçüde sağlamış öğretmenlerden, tükenmişlik yaşamadan okul içinde mutlu olmaları, yüksek performans sergilemeleri ve öğrenci başarısına üst düzeyde hizmet etmeleri beklenmektedir. Bu sebeple okul yöneticisi okulda çalışanların ihtiyaçları ile okulun amaçlarını bir bütün olarak görmeli, her ikisi arasında denge sağlamalı ve ihtiyaçlar göz ardı edilmemelidir. Bunun için okul yöneticisi öğretim kadrosu ile güçlü bir iletişim kurmalıdır (Erdoğan, 2000: 166).

Tüm bunlar göz önüne alındığında iletişimde motivasyonel dil kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin tükenmişliğine etkisini ele alan bir tane araştırmaya (Demir, 2018a) rastlanılmıştır. Demir'in (2018a), çalışması ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak yapılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğini ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa yukarıda ifade edildiği gibi okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı motivasyonel dil kullanmaları öğretmenleri olumlu yönde etkilemektedir. Tam tersi olarak okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı motivasyonel dil kullanmamaları da öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmasına sebep olabilmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamaları olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Bu bağlamda "Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?" araştırmanın temel problemi olarak düşünülmüştür.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, çalışılan okuldaki süre, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, çalışılan okuldaki süre, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yönetim anlayışının gelişmesiyle birlikte çalışanların duygularını hiçe sayan, insanları makine olarak gören yaklaşımlar güncelliğini yitirmiştir. Bu anlayıştaki değişiklik eğitim kurumlarına da yansımıştır. Okullarda temel bilgi ve becerileri öğreten, kültürel aktarımı gerçekleştiren öğretmenler de makine değildir. Öğretmenlerin, öğrencilerine daha etkili eğitim verebilmeleri için motivasyon düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ise okul yöneticilerinin iletişimde samimi, teşvik ve takdir edici olması ile yakından ilişkilidir (Ertürk ve Aydın, 2017: 599).

İnsanların çalışma ortamında iletişim şekli çok önemlidir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yapabilecekleri konusunda yüreklendirmeleri, öğretmenlerle kurduğu iletişimde açık, net, anlaşılır olmaları öğretmenleri motive etmektedir. Okul yönetimi tarafından öğretmenlerin takdir edilmesi, olumlu çalışmalarının onaylanması, öğretmenlere destek verilmesi öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, ve Yalçın, 2013: 164). Motivasyonları düşük olan öğretmenlerin tükenmişliğinin bir nedeni ise okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil kaynaklı olduğu Demir'in (2018a) araştırması ile ortaya konulmuştur. Fakat Demir'in (2018a), çalışması ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak okul yöneticilerin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin tükenmişliğine etkisini inceleyen herhangi bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu eksikliği giderme adına bu araştırma önemlidir. Bu araştırmada; okul

yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği arasındaki ilişki ele alınacak olup elde edilen verilerin öncelikle uygulamaya katkıda bulunması ümit edilmektedir. Çünkü bu konuda yapılabilecek olan iyileştirici çalışmalara da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlikleri sadece kendileri ile sınırlı kalmayıp okula, öğrencilere, velilere, ailelerine de yansıyabilir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri çocukların bilişsel, psikomotor, sosyal, duygusal, dil, ruhsal gibi tüm gelişim alanlarına katkı sağladıkları için okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamaları çocukların gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2016: 811). Bu durum da eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğini düşürebilir. Bu nedenle eğitim öğretim alanının her kademesinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin araştırılması son derece önemlidir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayanarak gerçekleştirilmiştir.

- a. Tüm katılımcılar soruların hepsine içtenlikle cevap vermişlerdir.
- b. Ölçeklerle toplanan veriler, katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini tam olarak yansıtmıştır.

1. 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma aşağıda yazılan sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

- a. Araştırma 2022-2023 yılında Düzce ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
- b. Araştırmada toplanan veriler uygulanan ölçme aracı ile sınırlıdır.

1. 6. TANIMLAR

Motivasyonel Dil: Birlikte çalıştığı kişileri olumlu yönde etkileyerek çalışmaya yönelten, yönlendiren motive edici üsluptur (Sullivan, 1988).

Okul Öncesi Öğretmeni: Düzce ilinde 2022 – 2023 yılında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde 3-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimini ve tüm gelişim alanlarını yönlendiren, destekleyen kişidir.

Okul Yöneticisi: Düzce ilinde 2022 – 2023 yılında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde okulun yönetim süreçlerinde etkili bir şekilde rol alan, okulun amaçlarına ulaşmak için okulun paydaşlarını eşgüdümleyen kişidir.

Örgüt: Belirli bir hedef için bir arada olan kurumlar veya kişilerden oluşan yapıdır (Şişman, 1995).

Tükenmişlik: Mesleki olarak duyarsızlaşma, yıpranma, bitkin düşme, duygusal yönden tükenme ve kişisel başarılarında düşük olma halidir (Freudenberger, 1974).



2. LİTERATÜR

Bu bölümde motivasyon, motivasyon kuramları, motivasyonel dil, tükenmişlik, tükenmişliğin modelleri, tükenmişlik belirtileri, tükenmişlik sonuçları, öğretmenlik mesleği ve tükenmişlik, motivasyonel dil ve tükenmişlik ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2. 1. MOTİVASYON TANIMI

Örgütü hedeflerine ulaştırmak için örgüt başarısının sağlanması için çalışanların motivasyonunu arttırmak, çalışanların verimli çalışmasını sağlamak önemlidir. Çünkü 21. yüzyılda insanların psikososyal yönleri göz ardı edilemez. Hiç kimseyi zorlama, baskı veya fazladan ücret ile çalıştırmak doğru bir yöntem olamaz. Bu sebeple çalışanların psikososyal yönleri bilinmelidir. Bu ise ancak motivasyonla gerçekleşebilir (Genç, 2007: 255). Çünkü motivasyonun konusu; insan, insani davranışlardır. Motivasyonun amacı ise insanı kazanmaktır. İnsanları kazanmanın yolu, insanların neye ihtiyacı olduğunu bilmekten geçmektedir. Yani yöneticiler, çalışanlarının neye ihtiyacı olduğunu doğru anlamak gayretinde olmalı ve çalışanlarını motive edebilecek uygulamalar geliştirmelilerdir. Yöneticilerin özverili şekilde çalışanların motivasyonlarını arttırmaları sonucunda örgütün başarısının artacağı sonucuna ulaşılmıştır (Cremer, 2006: 79).

Motivasyon kavramı Latince hareket etme, hareket ettirme anlamına gelen “movere” sözcüğünden ortaya çıkmıştır. Birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ele alınmış ve her meslek grubu kendine göre motivasyon tanımı yapmıştır. Motivasyon kavramını açıklayan bazı tanımlara yer verilmiştir. Bunlar; kişilerin kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdülerle hedefe doğru yönelen amaçlı davranışlardır. Belirli amaçlara ulaşmak için güçlü olma halidir. Örgütün ve bireylerin belli amaçlara ulaşmak için bireylerin davranışlara geçmesini sağlayan güdülerdir. Bir davranışın yapılması isteğidir. Belirlenen sonuç birey için anlamlı oldukça birey tarafından sürdürülen davranıştır. Duyguların bir amaç için toplanılmasıdır (Tınaz, 2005: 7). Bir hedefe ulaşmak için kişinin içindeki arzu, istek veya dürtüdür (Ud Din ve diğerleri, 2012: 443). İnsan davranışlarını etkileyen ve her örgütte yer alan, yönlendiren, davranışa neden olan, etkileyen bir olgudur (Örücü ve Kanbur, 2008: 85). Kişinin eylemini, gücünü, öncelik sırasını belirleyen iç ve dış enerjisinin toplamıdır (Şahin, 2004: 525).

Atıflarla özetlediğim bu tanımlar incelendiğinde motivasyon kavramının temelinde üç temel faktör yer aldığını söyleyebiliriz. Bunlar; davranışın tetiklenmesi, davranışın yönlendirilmesi, davranışın olumlu yönde sürdürülmesidir. Motivasyon, doyuma ve amaca ulaşınca süreç sona erer (Genç, 2007: 255; Tınaz, 2005: 8).

Çalışanlarının motivasyonlarını arttırmayı isteyen yöneticiler, çalışanlarının kendilerini yetiştirmesine ve geliştirmesine katkı sağlayabilir. Geliştirme, bireylerin bilgi ve yeteneklerinin sınırları belirsiz bir şekilde iyileştirilmesidir. Yetiştirme ise sınırları belirli olan bir zaman dilimi içerisinde yapılan eğitsel faaliyetlerdir (Uyargil vd., 1998: 170). Fakat öğretmenlerinin motivasyonunu öğretimsel liderlik ile arttırmak isteyen okul yöneticilerine yönelik yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Türmak, vd., 2023: 477). Öğretmenlerinin motivasyonunu arttırmayı isteyen okul yöneticileri ise; öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve davranıştan kaçınmalı, idari baskıları azaltmalı, okul ortamını daha destekleyici ve güvenli hale getirmelilerdir (Yıldızhan, 2023: 4023).

İş motivasyonu, bireyi içsel ve dışsal faktörler ile etkileyip motive ederek harekete geçirecek davranışları başlatıp bireyin veya örgütün ihtiyaçlarını tatmin etmesidir (Solmuş, 2004: 151-152). İçsel motivasyon; dışsal etkilerden ziyade eylemin kendisidir, ilgidir, meraktır, yapmak zorunda kalınmadan zevk ve keyif için yaptığımız eylemlerin arkasındaki güçtür (Covington ve Müeller, 2001: 163). İçsel motivasyon otonom motivasyonu temsil eder. İlginç ve eğlenceli olduğu için bir şeyi kendisi için yapmak olarak tanımlanır (Gagne vd., 2010: 629-630). İnsanın kendi amaçları doğrultusunda motivasyon sağlaması doğal, içsel motivasyondur fakat örgütsel amaçlara yönelik motivasyon oluşturmaları yapay, dışsal motivasyondur. Çalışanları yaptıkları işe motive edebilmek önemlidir çünkü insanlar örgütlere belirli amaçları yerine getirmeleri için getirilmiştir (Acuner, 2010: 35). Bazen de insanlar görevlerine dışsal olarak motive oldukları için başarılar ve sonunda içsel olarak motive olurlar (Çiftçi ve Ayyıldız, 2020: 117). İçsel motivasyonu yüksek olan insanlar örgütlerde dışsal motivasyonlara ihtiyaç duymayabilir. Okul yöneticilerinin iş motivasyonlarının kaynağının incelendiği bir araştırmada, okul yöneticileri işlerinde yeterince çaba göstermediklerinde kendilerini kötü hissederken çok çabaladıkları işlerde kendilerini gururlu hissetmişlerdir. Yani içsel motivasyon araçlarının okul yöneticileri için çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Zor, 2020: 44). Çünkü onlara göre çalışma isteği içten gelir. Verimli ve etkili çalışabilmek için farklı bir uyarana ihtiyaç duymazlar. Dışsal motivasyona ihtiyacı olan kişiler örgütte

yöneticilerinin çeşitli motivasyon uygulamalarına veya etkinliklerine ihtiyaç duyabilirler.

Dışsal motivasyon, araçsal nedenlerle bir şeyler yapma olarak tanımlanır. Bu araçsal nedenler; sözel ödüller, övgü, somut ödüller, cezalar olabilir (Gagne vd., 2010: 629). Dışsal motivasyonu özetlemek gerekirse dışsal motivasyon davranışçı bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin motivasyonları ise öğrencilerini hedeflerine ulaştırmada başarılı olma, çalışma ortamlarında olumlu inançlara sahip olma, sınıflarında uygun materyallere ve alt yapıya sahip olma, okul yöneticileri, personeller, öğrencilerle iş birliği içinde olma, müfredata iyi hazırlanma, çeşitli yetki ve fırsatlar sunulmasına bağlı olduğundan bahsedebiliriz (Urhan ve Ateş, 2023: 11-12). Genel olarak öğretmen motivasyonunu özetleyecek olursak; kişisel, kurumsal, sistemsel, öğrenci, veli, okul yöneticileri, iş arkadaşları kaynaklı olduğu görülmektedir (Urhan ve Ateş, 2023: 2).

Değişen çevre koşulları sebebi ile geleneksel yönetim uygulamaları yetersiz kalmaktadır. Bilgi, teknoloji alanındaki değişimler ve gelişimler çalışanların motivasyonunu sağlamak için yeni yaklaşımlar gerektirmektedir. Çünkü insanın tüm boyutlarıyla değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2004: 93). Çalışanların üst düzey ihtiyaçlarının önem kazandığı günümüz koşullarında insani merkezli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyonda yeni yaklaşımların geliştirilebilmesi için önceki kuramlar günümüz şartlarına göre uyarlanmalıdır. Artık motivasyonda hedef, bireylerin içsel motivasyonlarının sağlanmasıdır. İçsel motivasyonunu sağlamış bireyler daha yüksek performanslar ile çalışabilmektedir. Kişinin içsel motivasyonu sağlandığında daha etkili ve kalıcı işler yaparak daha verimli olacağı konusunda birçok güncel teori birleşmiştir. Yöneticilere düşen görev ise çalışanların farklı ihtiyaçlara sahip olabileceğini düşünerek tek tip motivasyon anlayışından vazgeçip çalışanlarını daha iyi tanımalı ile daha iyi iletişim kurmalarıdır. Bu sayede çalışanların örgüte katkısı en üst düzeyde olacaktır (Uzun, 2012: 133-146).

2. 2. MOTİVASYONUN ÖNEMİ

Yöneticiler açısından işlerin zamanında ve hızlı bir şekilde ilerleyebilmesi için çalışanların motivasyon kaynaklarını bilmek son derece önemlidir. Çalışanlara gerekli motivasyon sağlanırsa örgütsel hedeflere ulaşmak daha kolay olur. Bu sebeple yöneticiler çalışanları daha hızlı, daha aktif, daha zevkli çalışmaya yöneltmek için motivasyon yaratmak zorundadırlar (Korkmazer, 2021: 5). Aşağıda yönetici açısından, çalışanlar

açısından, örgütsel açıdan motivasyonun önemine değinilmiştir.

Yöneticiler, çalışanları vasıtası ile iş gören kişilerdir. Yöneticiler, örgütün hedeflerine ulaşmasının ancak çalışanlar ile gerçekleşeceğini farkında olmalıdır. Bu yüzden yöneticiler, çalışanlarını motive edebilmelidir. Yöneticiler açısından önemli olan, tüm çalışanlarının örgütün hedefleri doğrultusunda davranmasını sağlamaktır. Fakat yöneticiler, hiçbir zaman tüm bireylerin aynı şekilde motive olabilecekleri hatasına düşmemelidir (Dulkadir ve Güçlüer, 2016: 131; Genç, 2007: 263). Yöneticilerin, çalışanlarının ihtiyaçlarına, beklentilerine, isteklerine, duygu ve düşüncelerine önem vermesi çalışanlarının niteliklerini tanıması beklenir ve bunlar yöneticinin sorumluluğundadır (Korkmazer, 2021: 5). Yöneticilerin en önemli görevlerinden birisi çalışanlarının ihtiyaçlarını iyi bir şekilde analiz ederek onları hedefler doğrultusunda motive etmektir. Yöneticiler tüm bu sorumlulukları yerine getirirken bir taraftan da kendi beklentilerini, isteklerini, hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu yüzden yöneticilerin de ihtiyaçlarının iyi bir şekilde belirlenerek motive edilmeleri gerekmektedir. Çünkü motive edilmemiş yöneticinin çalışanlarını motive etmesi oldukça zordur (Ferecov, 2011: 48). Yöneticileri en çok vatan sevgisi, yapılan işin takdir edilmesi, çocuk sevgisi, görev bilinci, sorumluluk, manevi ödüller, üst yönetim, öğrenci, veli, personel yani insan kaynaklarının ilgisi motive ederken; maddi imkansızlıklar, yönetim alanındaki bilgisinin yetersizliği, özel yaşamları, kendi psikolojik durumları, üst yönetim, veli, personel, öğrenci ilgisizliği yöneticilerin motivasyonunu düşürmektedir (Yıldırım, 2011: 82-83).

Motivasyonu yüksek olan çalışanların başarıları hem örgüte hem de çalışanların kendisine yarayacaktır (Demirtaş, 2005: 10). Çalışanların motivasyonları, onların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi açısından ve bilgili, yetenekli çalışanların istihdamı açısından büyük önem taşımaktadır (Karakaya ve Ay, 2007: 55). Çalışanların motivasyonlarındaki asıl amaç, çalışanlarda daha çok çalışma isteği yaratmak ve her gün işe istekle gelmelerini sağlamaktır (Ferecov, 2011: 47). Örgüt içinde yapılacak olan toplantılarda çalışanların fikirlerinin alınması onların örgüt kararlarına katılımlarının sağlanması, bu kararların uygulamaya geçirilmesi çalışanların motivasyonlarını arttıracaktır (Genç, 2007: 261). Çalışanlara saygı duyulması, çalışanların yaptığı işin niteliğinin artırılması, çalışanlara yetki ve sorumluluklar verilmesi, ücret, prim, ekstra imkânlar, terfi, çalışma koşullarının daha iyi hale getirilmesi çalışanları motive edecektir (Aslan ve Doğan, 2020: 299). Öğretmenlerin motivasyon kaynakları incelendiğinde içsel etkenlerden daha çok dışsal etkenlerin rol oynadığı görülmüştür. Bunlar; okul yönetiminin öğretmenlere güven

vermesi, okul yönetiminin öğretmenlerin olumlu çalışmalarını görerek onları takdir etmesi, okulun personelleri ile olumlu ilişkilerde olmak, okul yönetiminin öğretmenin öğrencide oluşturduğu farkı görerek öğretmenini desteklemesi şeklindedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 163). Buna göre öğretmenlerin motivasyonunda insani ilişkiler ön plana çıkmaktadır ve öğretmenlerin güçlü, güven verici, destekleyici yönetime ihtiyaçları olduğundan söz edilebilir.

Örgütler arası rekabet sonucu, verimli, işine bağlı ve yüksek motivasyon ile çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle personeli başarılı olma yönünde güdülemek gerekmektedir. Bu başarıya ancak motivasyonla ulaşılabilir. Bu motivasyon ile hem örgütün verimliliği yükselmesi hem de çalışanların örgütten bekledikleri doyum artması hedeflenir. Çünkü motive olan kişi hedeflere ulaşmak için gerekli gücü sağlamış olur (Genç, 2007: 261). Çalışanlar iyi motive olmalı ve yöneticiler de çalışanlarının motivasyonlarının en üst düzeyde olması için çaba göstermelidir. Üst düzeyde motivasyona sahip olan örgütün başarıya ulaşması mümkündür. Örgütlerin çalışanlara sunduğu motive edici faktörlerin nasıl sunulduğu ve neler olduğu çok önemlidir. Ücretlerin, ödüllerin zamanında verilmesi, adaletli olarak verilmesi, çalışanların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, çalışanlara güvenli ortam sunulması, çalışanların iş güvencesinin sağlanması, araç gereçlerin yeterli olması örgüt motivasyonunu artırıcı yönde etki yaptığı söylenebilir (Aslan ve Doğan, 2020: 299).

2. 3. MOTİVASYON ARAÇLARI

Bireylerin özel yaşamlarında veya iş yaşamlarında motive eden birçok etken vardır. Bireylerin günlük yaşamları önemsendiğinde zamanının büyük bir kısmını iş yaşamları oluşturur. Dolayısı ile kişilerin örgütlerdeki verimliliği önem kazanır. Motivasyonu düşük olan birey hem örgüte katkı sağlamada hem de bireysel yaşamının kalitesinde negatif yönde ilerler. Bireyi bu derece etkileyen bu konu sadece örgüt değil aynı zamanda kendi sorumluluğundadır. Bu sebeple motivasyon araçları ikiye ayrılır (Keser, 2019: 122);

- Örgütsel motivasyon araçları
- Bireysel motivasyon araçları

Motivasyon araçları kişilerin davranışlarına yön vermek için kullanılabilecek en güçlü yöntemlerden biridir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 4). Bireyleri motive eden araçlar kişiden kişiye değişir (Genç, 2007: 258). Çünkü her bireyin kendine özgü beklentileri, istekleri,

hedefleri vardır. Bu sebeple motivasyon araçları kullanılırken bireyleri tanımaya ve bireyler arası farklılıklara dikkat edilmelidir.

Örgütsel motivasyon araçları ekonomik araçlar, psikososyal araçlar, yönetsel araçlar olmak üzere üç ana başlıkta yer almaktadır. Bunlar; ekonomik araçlar olarak; primli ücret, ekonomik ödüller, ücret artışı, sosyal güvence ve emeklilik planları. Psikososyal araçlar olarak; çalışmada bağımsızlık, çevreye uyum, statü ve değer, yükselme olanakları, öneri sistemleri, sosyal uğraşlar, psikolojik güvencedir (Bayar, 2020: 75). Yönetsel araçlar olarak; amaç birliği, düzenli eğitim çalışmaları, iyi bir iletişim sistemi, terfi imkanı ve yükselme, kararlara katılma, hedeflerin tespit edilmesi, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, yetki ve sorumlulukların paylaşılması, motive edici işler tasarlama, örgütsel destek sağlamak, işe uygun elemanların seçilmesi olarak örneklendirilebilir (Keser, 2019: 124). Okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelendiği özel ve devlet okulları arasında yapılan bir çalışmaya göre çalışma ortamı ve müdürlerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu çalışmaya göre özel okulda çalışan öğretmenler müdürlerini; insani ilişkiler, çalışanları fark etme, takdir etme, okulun çalışma ortamı, yönetim anlayışı, örgütsel iklim, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, öğretmenlik mesleğinin kabullenilme düzeyi açısından devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu yönde değerlendirmişlerdir (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 87-88).

Kişilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında örgütsel motivasyon araçları yetersiz kalabilmektedir. Çünkü her bireye, her topluma, her örgüte uygun bir motivasyon aracı geliştirmek mümkün değildir (Ölçer, 2005: 3). Bu sebeple bireyin kendisini motive eden unsurların farkında olması büyük önem taşımaktadır. Bunun gerçekleşmesi için bireylerin kendilerini tanıma ve kendilerine özel çözüm bulma konularını dikkate almaları gerekmektedir (Keser, 2019: 146).

Bireyin kendini tanıyarak olması mesleğini doğru seçebilmesi açısından çok önemlidir. Birey kendi kişilik yapısının, ilgisinin, yeteneklerinin doğrultusunda bir mesleğe yönelmelidir. Çünkü kişi istemediği mesleği yapıyor ise düşük motivasyona sahip olacaktır. Kişinin kendini tanıyabilmesi ve kendi adına doğru kararlar alabilmesi için sorumluluklarının, kendi yapısının, duygularının, mesleğinin gerekliliklerinin farkında olmalı, kendini ve başkalarını kabul ederek olaylara çözüm odaklı yaklaşabilmelidir (Telman ve Ünsal, 2004: 148-149). Bireyler, sorunlarının çözümünü her zaman örgütten beklememelidir. Bireyler sorunlarına kendileri de çözüm bulabilirler. Hatta bazen kişisel

çözümler örgütsel çözümlerden daha etkili olabilir. Bireyler değişen şartlara uyum sağlayarak motivasyonlarının düşmesine engel olabilir. Fakat bireylerin ürettiği çözümler, örgütlerin sorumluluklarını ortadan kaldırmamaktadır (Keser, 2019: 151). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerine yönelik yapılan bir çalışmada içsel motive edici etkenleri de bireysel motivasyon araçları kapsamında ele alınabilir. Bunlar, vicdanen rahat olma, vatan sevgisi, millet sevgisi, mesleğini sevme, güçlü sorumluluk duygusu, başarılı olma, zor olanı başarma gibi etkenlerdir. Öğretmenlerin motivasyonlarını düşürücü bireysel etkenler ise kendini değersiz hissetmesi, sabırsız olması, duygusal problemler, kendine olan inançsızlığı, kendini yetersiz hissetme, kişiliğinin mesleğe uymadığını düşünmesidir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 164).

2. 4. MOTİVASYON KURAMLARI

20. yüzyılın ilk 50 yılında yürütülen motivasyon araştırmaları çoğunlukla kuramsal değildi. Motivasyon çalışmalarını, ilk yirmi yılda genel olarak mühendisler yapmıştır. Bu dönemdeki araştırmalara göre motivasyonun en önemli kaynağının para olduğu ortaya konulmuştur. 1930'lu yıllarda ise endüstriyel ve organizasyonel psikologları tarafından yapılan tutum araştırmalarında ise insanları mutlu etmenin örneğin; iş güvenliği, tanınma, statü gibi unsurların insanları paradan daha fazla motive edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda mutlu çalışanların verimli çalışanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsanların iş hayatındaki motivasyonlarını açıklamaya, incelemeye, geliştirmeye yönelik çalışmalara ise 1960'lı yıllarda başlanmıştır (Latham ve Ernst, 2006: 181-182).

Motivasyon sürecini açıklamak ve anlamak üzere pek çok farklı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar bireylerin davranışlarının nedenlerini ve bu davranışa sebep olan süreçleri açıklamaya çalışmışlardır. Bazı kuramlar nedenlere yoğunlaşırken bazıları ise sürece yoğunlaşmıştır (Tosi vd., 1990: 268, Aktaran: Özer ve Topaloğlu, 2012: 83). Motivasyon kuramları iki büyük kategoride; kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak ele alınır. Kapsam kuramlarının ortak özelliği her bireyin farklı ihtiyaçlarının olduğu ve bireylerin bu ihtiyaçları karşılanırsa motive olacaklarını öne sürer. Yani kişilerin ne ile motive olduklarını inceler. Süreç kuramlarının ortak özelliği ise bireylerin hangi yollarla motive olduğu üzerine yani bireylerin nasıl motive olduğuna yoğunlaşır (Şahin, Tabak ve Tabak, 2017: 404). Kısaca, kişilerin motive olmalarını sağlayan etmenler diğer bir deyişle kişileri davranışa geçiren etmenleri açıklayan kuramlara içerik kuramları denir. Süreç kuramları

ise motivasyonun bilimsel yönü ile ilgilenir. Kişilerin motive edici davranışlarının ortaya çıkma sebepleri ve uygulanma durumlarını inceler.

2. 4. 1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, kişileri harekete geçiren davranışları, motive eden güçleri anlamaya ve açıklamaya önem vermektedir. Kapsam kuramları duygusal faktörler göz ardı edilmeden bilişsel süreçlerin rolünü vurgular (Lundberg, Gudmundson ve Anderson, 2009: 891). Kapsam kuramları genel olarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Alderfer'in ERG kuramı, Herzberg'in çift faktör kuramı, McClelland'ın başarı gereksinimi kuramı olarak incelenmektedir.

Batılı düşünürler Yunan felsefesinin altın çağından itibaren mutluluğu aramak ile ilgilendiler ve tartışmalara başladılar. Aristoteles; mutluluğu, en yüksek iyilik olarak ortaya koymuştur. Mutluluğa bir kez ulaşıncı başka hiçbir şey istenilmediği, her şeyin bu amaca ulaşmak için araç olduğu savunulmuştur (Diener, 1994: 104). Bir kişinin yaşam kalitesinin o kişinin ne kadar mutlu oluşuna bağlı olduğu savunulmuştur ve diğer bir deyişle mutluluğun kişinin iyi yaşam merkezinde rol aldığından şüphe edilemeyeceği ortaya konulmuştur. Filozoflar felsefedeki yaşam sorularını daha net hale getirerek "bir hayatı yaşanmaya değer kılan nedir?"i tartışmışlardır (Brülde, 2007: 1). Fakat bu tartışmaların bilimsel olarak incelenmesi 20. yüzyılın ikinci yarısında olduğu görülmektedir. İyi olma, mutluluk, yaşam doyumu gibi konuların temelinde olumlu psikoloji olarak değerlendirilen yeni bir paradigmanın olduğu gerçektir. Bu paradigma çerçevesinde bireylerin yaşamlarında neleri değerli kıldığı öncelikle ele alınmaktadır. Bireyin yaşam doyumunu belli bir noktadan değil de bütün olarak kapsayıcı şekilde ele almak daha doğru olur. Bireyin belirlediği hedeflere ulaşp kendini gerçekleştirme için yeterli doyuma ulaşması gereklidir (Kula ve Çakar, 2015: 192). Bu bağlamda 1943 yılında sosyal bilimci Amerikalı Abraham H. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi kuramı insan ihtiyaçlarını ilk kez bilimsel olarak inceleyerek kendinden sonra geliştirilen kuramlara temel oluşturmaları sebebi ile büyük önem taşımaktadır. Maslow'a göre beş temel gereksinimler vardır. Kuram; en alttaki en temel ihtiyaçların doyuma ulaştırılması ile bir üst basamağa ilerleyerek bireyin yaşamına dair genel bir değerlendirmedir. Alt basamaktaki gereksinimler doyurulmadıkça üst basamaktaki gereksinimler birey için önem taşımaz. Bu gereksinimler aşağıdan yukarıya doğru fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygınlık ve değer son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklinde beş temel

kategoride incelenmiştir. İlk iki basamakta yer alan gereksinimler temel gereksinimlerdir, ikinci basamaktan sonraki değerlendirmeler ise sosyal varlık olan insan için sosyal-psikolojik gereksinimlerdir. İlk iki basamak birincil gereksinimler iken son üç basamak ikincil gereksinimlerdir (Tınaz, 2005: 9; Kula ve Çakar, 2015: 193-195; Özer ve Topaloğlu, 2012: 84-85). Maslow'un bu kuramı yalnızca iş ortamı dikkate alınarak değil genel bir kuram olarak geliştirilerek, incelenmiştir (Tümgan, 2007: 24). Gereksinimler kuramı içindeki basamaklar şu şekilde belirlenmiştir (Acuner, 2010: 39; Şeker, 2014: 6):

Fizyolojik gereksinimler: nefes, su, yiyecek, cinsellik, uyku, dinlenme, boşaltım. Güvenlik gereksinimleri: korunma ile ilgili aile, sağlık, iş, mal güvenliği, tehlikelerden uzak olma. Ait olma ve sevgi gereksinimleri: dostluk, arkadaşlık, aile, sevgi ifadesi, birlikte olma, cinsel yakınlık, diğer bireylerle duygusal ilişki kurma. Saygınlık ve değer gereksinimleri: takdir edilme, kendine saygı, başkalarına saygı, diğerlerinin saygısı, başarılı olmak, tanınmak, beğenilmek, özgürlük, güçlü olmak, önemli olmak, öz değer, yetki sahibi olmak, yetenekli olmak. Kendini gerçekleştirme gereksinimi: kendini gelişimini devamlı olarak başarmak, kendini en doğru şekilde ifade edebilmek, yaratıcılık, erdemli olmak, problemleri çözebilmek, ön yargılı olmamak, doğal olmak, kendiyle barışık olmak, yalnız kalmaktan korkmamak olarak sıralayabiliriz.

Maslow, kendini gerçekleştirme gereksiniminin, ilk dört gereksinimlerden farklı olarak hiçbir zaman doyuma ulaşmadığını belirtmiştir. Ayrıca ilk dört güdülenme için eksiklik güdülenmesi, kendini gerçekleştirme gereksinimi için gelişim güdülenmesi olduğunu belirtmiştir. Çünkü kişi kendini sürekli geliştirme arzusu ile motive olacağı öngörülmektedir. Maslow, yapmış olduğu klinik incelemeler ile ilk dört gereksinimin zaten sağlanacağı ve sonuncu olarak kendini gerçekleştirme gereksinimi ile bireylerin motive olduklarından söz etmiştir (Maslow, 2001: 31). Özetle; Maslow kuramında bireylerin bir dizi ihtiyaçlarını önem sırasına göre aşağıdan yukarıya doğru beş kademeli hiyerarşik düzende sıralamıştır.

ERG kuramı, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisini desteklemek ve eksiklerini gidermek amacıyla Clayton Alderfer tarafından ortaya koyulmuştur. ERG kuramının çıkış noktası da Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi gibi insanların ihtiyaçlarıdır. İnsanların genel olarak üç temel ihtiyacı olduğu ileri sürülmüştür bunlar: varoluş, ilişki kurma, gelişmedir. Yabancı alanyazında ERG yani; existence, relatedness, growth ve Türkçe alanyazında VIG yani; varolma, ilişki kurma, gelişme kelimelerinin baş harflerinden kuramın adı oluşturulmuştur (Özler, 2013: 145).

Varolma gereksinimi: açlık, susuzluk gibi yaşamın devam ettirilmesine yönelik olarak Maslow'un kuramında ilk basamakta yer alan fizyolojik ve güvenlik gereksinimleridir. İlişki kurma gereksinimi: bireyin sosyal çevresi ile ilgili gereksinimleridir. Açık iletişim, sosyal onay arzuları bu grupta yer alır. Maslow'un hiyerarşisinde sosyal, ait olma, sevgi ve saygı gereksinimlerine denk gelir. Gelişme gereksinimi: Maslow'un hiyerarşisine göre kendini gerçekleştirme aşamasında yer alır. Kişinin kendi öz potansiyelini gerçekleştirmesidir (Keser, 2013: 35). Clayton Alderfer, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisini farklı bir şekilde yeniden ifade etmektedir. Bu kuram ihtiyaçlar arasındaki hiyerarşik sıraya daha az vurgu yapmıştır. Hatta aynı anda tüm gereksinimlere ihtiyaç duyulabileceğini savunur (Tınaz, 2005: 10).

Motivasyon teorisinin gelişimine katkıda bulunan bir diğer isim de Frederic Herzberg olmuştur. Maslow ve Alderfer gibi Herzberg'de motivasyonun özünde ihtiyaçların olduğunu savunmuştur (Özer ve Topaloğlu, 2012: 92). Amerikalı psikolog Herzberg 1959'da geliştirdiği bu kuramda 'insanlar işlerinde ne isterler?' sorusuna yanıt aramıştır. Bu bağlamda Herzberg ve arkadaşları yaklaşık iki yüz mühendis ve muhasebecilerden oluşan grupla araştırmalar yapmıştır. Araştırma kapsamında denek grubuna şu sorular yöneltilmiştir; çalışma hayatında doyumunu yükselten, motive oldukları zaman veya tam tersi hissettikleri zamanları belirtmeleri istenmiştir (Özkalp ve Kirel, 2016: 284). Araştırma sonucunda motivasyonun belirleyicisi olarak iki farklı boyut tespit edilmiştir. Bunlar; koruyucu (hijyen) faktörleri, güdüleyici (motive edici) faktörler şeklindedir (Tınaz, 2005: 11). Koruyucu (hijyen) faktörleri; kişiler arası ilişkiler, denetim politikaları, maaş, iş güveliği, çalışma şartları, şirket politikası ve yönetimi. Güdüleyici (motive edici) faktörler; başarı duygusu, sorumluluk hissi, kişisel ve içsel olarak gelişim, ilerleme, tanınma, işin kendisi, yükselme şeklindedir.

Herzberg'e göre koruyucu faktörlerinin olmaması durumunda çalışanlar mutsuz ve doyumsuz olurlar. Fakat koruyucu faktörlerin olması insanı yüksek düzeyde güdülemez, belirli düzeyde güdüleyerek kişiye motivasyon sağlar. Güdüleyici faktörler ise kişiye motivasyon ve doyum sağlama potansiyeline sahiptir. Çalışanlar bu faktörleri hissettikleri takdirde motive olmaktadır. Bu faktörler var olmayınca tatminsizlik yaratmamaktadır. Herzberg'in güdüleyici faktörleri Maslow'un en üst kademedeki ihtiyaçlarına, hijyen faktörleri ise alt düzey ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Öncelikle hijyen faktörleri tam olarak doyuma ulaşmalı daha sonra güdüleyici faktörler kişileri tatmin edecek şekilde düzenlenmelidir (Başaran, 2003: 19).

David C. McClelland'ın ortaya attığı bir kuramdır. Kaynağını ise 1938 yılında Henry A. Murray'ın çalışmalarından almaktadır. Murray, ihtiyacın; gözlemlenebilen davranışlardan çıkan ve içsel olmayıp öğrenilmiş davranışlar olduğunu varsayar. Murray, Maslow gibi ihtiyaçları temel ve ikincil olmak üzere ikiye ayırmıştır. McClelland ise insan ihtiyaçlarını üç ayrı bölümde kategorize etmiştir. Bunlar; başarı, bağlılık ve güçlülüktür (Sağlam, 2007: 26). Acuner'e (2010: 40) göre ise bunlar; başarı, güç, sosyalleşmedir. Bu kurama göre başarılı olmanın isteğini duyan bireyler geri dönüt alırlarsa mutlu olacaklardır. Bu bağlamda çalışanlara yaptıkları iş hakkında geri bildirim verilirse çalışanlarda başarılı olma ihtiyacı doğacaktır (Aslan, 2001: 68).

Başarı ihtiyacı; başarı güdüsü yüksek bir kişi büyük bir başarıma ihtiyacına sahiptir. Kişi başarılı olmayı arzu ettiği takdirde başarısız olmaktan da aynı ölçüde korkar. Fakat birey bu korkusundan sıyrıldığı takdirde yapacaklarına yönelip başarılı olur (Eren, 2001a: 517-518). Başarılı insanların ise ortak özellikleri şöyledir:

- Bu kişiler gerçekleştirebilecekleri doğru hedefleri seçerler,
- Dışsal ödül yerine içsel ödül yani başarının verdiği kişisel tatmini tercih ederler,
- Gösterdikleri performansa ilişkin hızlı ve kesin dönüt isterler,
- Sorunları kendi kendilerine çözerek kişisel sorumluluk alırlar ve sorumluluk sahibi kişiler ile çalışmayı tercih ederler (Sağlam, 2007: 27).

Güç ihtiyacı; kişi zamanının büyük bir kısmında diğer insanları otorite altına alıp çevresine egemen olmayı ve nasıl daha güçlü olabileceğini düşünüyorsa güçlü olma ihtiyacı fazla olan kişi olarak kabul edilir (Silah, 2005: 67). Güç ihtiyacı olan kişiler şu özelliklere sahiptir:

- Yönetmeyi severler,
- Prestijli olmayı önemserler,
- Diğer kişiler üzerinde etkili olmak isterler,
- Yeteneklerine güvenirlirler,
- Rekabet hoşlarına gider,
- Kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini çok iyi bilirler (Acuner, 2010: 41).

İlişki kurma ihtiyacı; insanın sosyal varlık olarak diğer insanlarla ilişki halinde olma, bir gruba ait olma, yalnız kalmama, seilmeyi ve benimsenmeyi tercih etmesidir (Çelebi, 2020: 36). Kişi zamanının büyük kısmını insanlarla dostça ve arkadaşça nasıl ilişki kuracağını düşünmesidir (Silah, 2005: 66). Yüksek ilişki ihtiyacı duyulan kişilerde

görülen özellikler şu şekildedir:

- İlişkilerini güvene ve anlayışa dayandırmak isterler,
- Rekabete dayalı çalışma anlayışı yerine ortak çalışmayı tercih ederler,
- Çevrelerinde insanların olmasından hoşlanırlar,
- Diğer insanlara karşı cana yakın ve samimi duygular beslerler,
- İlişkilerinde kesilme, kopma, aksama olursa bu ilişkilerini yeniden canlandırmak isterler (Acuner, 2010: 42; Özer ve Topaloğlu, 2012: 98).

Özetle, McClelland'a göre üç tane kazanılmış veya öğrenilmiş ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçlar; başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacıdır. McClelland'a göre insanların mesleklerinde iyi ve mükemmel olma ihtiyaçlarının altında başarı ihtiyacı vardır.

2. 4. 2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, kişilerin hangi amaçlar tarafından nasıl motive edildikleri ile ilgilidir. Belirli davranışları ortaya koyan kişilerin bu davranışları tekrar etmesi veya tekrar etmemesi nasıl sağlanabilir sorusunun cevabı süreç kuramlarının cevabıdır. İnsanları neyin motive ettiği üzerinde duran içerik kuramları içsel faktörler üzerine yoğunlaşırken süreç kuramları kişilerin etrafını algılama biçimini ve devamlı olan tepkilerini verme şekli üzerine odaklanır (Barutçugil, 2004: 377). Süreç kuramlarında içsel faktörlere ek olarak dışsal faktörlerde kişinin motivasyonu üzerinde rol oynamaktadır (Koçel, 2005: 644). Yani süreç kuramlarının ilgilendiği nokta; içsel faktörlerden çok, dışsal faktörlerin kişiyi nasıl motive ettiğini incelemektir. Süreç kuramları kişilerin davranışlarının dışsal faktörler tarafından kontrol edildiği varsayımını kabul etmektedir. Süreç kuramları genel olarak; eşitlik kuramı, beklenti kuramları, pekiştirme kuramı / sonuçsal şartlandırma yaklaşımı, amaç kuramı başlıkları altında incelenmektedir (Tozkoparan, 2012: 105-106).

Eşitlik kuramına göre kişilerin işlerinde gösterdikleri çaba ile iş sonunda elde ettikleri çıktıların uyumunu sağlamaya çalıştıkları ileri sürülür. Bu yaklaşımın kabul edilen en yaygın görüşleri ise Adams'ın denklik kuramıdır (Çetinkanat, 2000: 27). Sosyal psikolog J. Stacy Adams tarafından doğruluk, haklılık, adalet kavramlarının nasıl arzulandıkları açıklanmaya çalışılmıştır (Tınaz, 2005: 12). Eşitlik kuramı; eşit çabaların eşit olarak ödüllendirilmesi gerektiğini savunur. Bu kurama göre bireyler harcadıkları çaba sonucu elde edilen ödülleri ile aynı işi yapan bireylerin çabaları ve çabaları sonucundaki ödülleri kıyaslayarak ne kadar eşit oldukları üzerine odaklanıp motive olurlar ve

denklik duygusu yaşarlar (Sağlam, 2007: 37). Eşitlik kuramı kişilerin yöneticilerinin herkese eşit şekilde davranıldığında daha iyi motive olacaklarını ve adaletsiz davranılırsa motivasyonun olumsuz etkileneceği ileri sürülmüştür (Günbayı, 2000: 42). Bu doğrultuda çalışanlarını motive etmek isteyen yöneticilere dikkat etmeleri gereken önemli görevler düşmektedir. Yöneticiler çalışanlar arası eşitsizlik yaratabilecek davranışlardan kaçınmalıdır. Ücret artışı, statü, terfi, takdir, tanınma, iş doyumu, sosyal yararlar, ikramiyeler, yönetsel yetkiler, iş güvenliği gibi çıktılar kişi ile diğerleri arasında eşitsizlik yaratıyorsa örgütte genel olarak motivasyon bozulur. Bu nedenle rasyonalist yöneticiler çalışanlar arası eşitlik duygusunu kullanarak çıktıları dengede tutarlar. Çalışanların motivasyonunu da sağlamış olurlar (Barutçugil, 2004: 377).

Beklenti kuramları 2 teoriden oluşur. İlki Vroom tarafından geliştirilen temel beklenti kuramı, ikincisi ise Lawryer ve Porter tarafından geliştirilmiş hali olan genişletilmiş beklenti kuramıdır.

Vroom'un beklenti kuramına göre; bireyi neyin motive ettiği değil, bireyin hedefe yönelik beklentisi ile hedefe ilişkin verdiği değer birleşimi üzerinde durmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 130-131). Farklı bir ifade ile bireyin amaçları ile davranışları arasındaki bağın açıklanmasıdır (Yüksel, 1998: 130). Daha açıklayıcı olmak gerekirse; bir çalışan işine yönelik çabada bulunduğu, performansının yüksek olacağına dair beklentiye girmesi ve bu performansından ötürü ücret, ödül, daha iyi çalışma koşulları, fazladan verilen imkanlara bir değer biçerek daha çok motive olmasıdır (Aslan ve Doğan, 2020: 295). Bu kurama göre başarı, ödüllendirilmiş davranışların sonucudur (Eren, 2001b: 528). Çalışan motivasyonunun temeli, geleceğe dair beklentisi ile alacağı ödülün değeridir. Dolayısı ile motivasyon kesin sonuçlu faaliyete yönelik beklentinin (B), ödülün çekiciliği (V) ile çarpımına eşittir. Yani Motivasyon = Valens x Beklenti şeklinde formüle edilmiştir (Adler, 2002: 179). Bu modeli kullanmak isteyen yöneticiler; çalışanlarının motivasyonu için çalışanlarına güven vermeli, çalışanlar ile çalışmayan bireyleri eş görmemeli, her ikisine de aynı muamelede bulunmamalı, başarıyı ödüllendireceğini vurgulamalı ve kişilerin çok arzuladığı ödülleri öne çıkarıp çalışanları tatmin ederek onların ihtiyaçlarının doyurulmasını sağlamalıdır (Aşan, 2007: 302). Vroom'un kuramının temelleri aşağıda yer alan şekilde özetlenebilir (Eren, 2001b: 530):

- Birey çaba gösterince bazı ödüller kazanacağına inanmalıdır.
- Birey çabası sonucu kazanacağı ödülleri arzulamalı ve değerli bulmalıdır.
- Birey başarılı olacağına inanmalıdır.

Porter ve Lawler'ın genişletilmiş beklenti kuramı Vroom'un kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Porter ve Lawler, Vroom'un beklenti kuramını tekrardan ele alıncaya dek ödül ve performans arasındaki ilişki motivasyon modeli olarak incelenmiştir (Luthans, 2002: 269). Porter ve Lawler, çok çabanın çok performansa yol açmadığını savunmuşlardır. Burada iki yeni değişken kurama dahil olmuştur. Bunlar; birincisi bilgi ve yetenek, ikincisi rol algıları. Porter ve Lawler, kişinin yeterli bilgi birikimi, yeteneği, donanımı yok ise çok istekli olsa ve yüksek performans gösterse dahi o işte başarısının mümkün olmayacağını belirtir. Rol algıları ise; kişilerin işinde başarılı olmaları için örgütün kendilerine yüklediği role uygun rol algısına sahip olmasının başarı için gerekli olan diğer unsurdur (Hellriegel, Jackson ve Slocum, 2002: 394). Porter- Lawler modelinde bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta, performanstan sonra ödüllerin ne olduğudur. Çünkü ödüllerin nasıl algılandığı doyumun belirleyicisi olacaktır (Luthans, 2002: 269). Bu ödüller; içsel ödüller ve dışsal ödüller olarak ikiye ayrılırlar. İçsel ödüller; kişisel ödüllerdir. Yani kişinin kişilik gelişimi, başarı hissi, kendini gerçekleştirme gibi Maslow'un hiyerarşisinde belirtilen başarıma duygusu ve üst düzey gelişimlerin doyurulmasını içerir. Dışsal ödüller ise statü, ek ücretler, terfiler, övgü, takdir, yardımlaşma, ücret artışı gibi ödüllerdir. Bu ödüller de alt düzey gereksinimlere karşılık gelir (Aydın, 1993: 93; Onaran, 1981: 79). Burada şu sayılıtdan söz edebiliriz. Alt düzeydeki ihtiyaçlar doyuma ulaştıkça ödüllerin değerinin düşeceği fakat üst düzey gereksinimler doyuma ulaştıkça ödüllerin çekiciliğinin artacağıdır (Balcı, 1985: 48). Vroom'un kuramına eklenen bir diğer değişken ise algılanan ödül eşitliği kavramıdır. Algılanan ödül eşitliği ise kişi kendi performansı ile başkalarının performansını karşılaştırarak kendi alması gereken ödül hakkında bir sonuca varır. Ödüllerde eşitsizlik var ise kişi tatmin olmayacaktır (Koçel, 1999: 480).

Porter ve Lawler temelde beklenti kuramıdır. Fakat Vroom'un kuramında olmayan farklı değişkenlerde yer almaktadır. Porter ve Lawler kuramının özelliği ise daha önceden ayrı olarak ele alınan birçok değişkeni bir araya getirerek aralarındaki bağı ortaya koymaktır (Balcı, 1985: 47).

Bu kuramı motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yöneticilerin dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 131); çalışanlara kaliteli eğitim hizmeti, güvenli bir ortam, eşit ödüller sunulmalıdır. Ödüllendirmede kişilerin içsel veya dışsal hangi ödüle önem verdiklerine dikkat edilmelidir.

Amaç kuramı 1968 yılında Edwin A. Locke tarafında geliştirilmiştir. Kuramın temeli,

kişilerin kendilerinin belirlediği amaçların, kişileri hedeflerini başarıya yönünde motive ettiğini savunur. Kişiler kendilerine uygun amaç koymaktan, bu amaç uğruna çabalamaktan, amaçladıklarına ulaşmaktan büyük keyif alırlar. Kişiler bu şekilde kendilerini motive ederler (Başaran, 2000: 90-91). İnsanlar amaçları olduğu zaman, amaçsızlık durumlarına göre daha sıkı çalışırlar ve başarılı olurlar. Ayrıca ulaşılması zor olan amaçlara sahip olan kişiler, ulaşılması kolay olan amaçlara sahip olan kişilere göre daha fazla performans gösterirler ve daha fazla motive olurlar (Sağlam, 2007: 38).

Kurama göre amaç performans ilişkisini etkileyen dört faktör vardır. Bunlar (Tınaz, 2005: 15);

- Amaca katılım: amaçlar belirlenirken söz sahibi olan katılımcılar amaçlarının gerçekleştirilmesi için daha fazla çaba harcarlar.
- Özyeterlilik: kişilerin kendilerine verilen görevleri başaracaklarına olan inançlarıdır.
- Yapılan işin özellikleri: karmaşık, anlaşılmayan ve net olmayan işler kişinin performansını düşürürken açık, net, anlaşılır, iyi öğrenilmiş işler bireyin performansını yükselterek olumlu etkiler.
- Ulusal kültürün özellikleri: işletmenin kültürünün ulusal kültürün değerleri ile örtüşmesini ifade eder. Yani batı toplumları bireysel yaşantıya sahip olduğu için işlerinin de bağımsız yapıda olmasından hoşlanırken, doğu toplumları iç içe ve birbirine bağımlı bir yaşantı halinde olmaları sebebi ile işlerinde de birlikteliği tercih edeceklerdir.

Amaç kuramının temel düşüncesi, her amacın bireyi ve örgütü motive edeceğidir. Çünkü amaç belirlendikten sonra bireyin kapasitesi amaca ulaşmada yetersiz ise daha fazla çaba sarf ederek amaca ulaşmaya çabalayacak ve yüksek performans sergileyecektir. Birey amaca ulaştığında ise kendini başarılı hissedecektir.

Yönetimin psikolojiden aldığı şartlandırma kavramı, klasik şartlandırma ve sonuçsal şartlandırma olarak iki çeşittir (Korkmazer, 2021: 14). Klasik şartlandırma; Rus fizyolog Ivan Pavlov'un laboratuvar ortamında köpekler üzerinde yaptığı bir deneydir. Pavlov bu deneyinde köpeklere yiyecek verileceği zamanlarda zil çalmış. Bir süre sonra, zil çalınca köpeğe yiyecek verilmemesine rağmen salya salgıladığı gözlemlenmiş. Bu şartlandırmanın odağı, verilen uyarıların davranışları etkilemesi üzerinedir (Acuner, 2010: 43; Koçel, 1999: 475). Sonuçsal şartlandırma; Skinner tarafından geliştirilen bu

şartlandırma türünün ağırlık noktası ise kişi bir sebeple bir davranışta bulunur. Kişi için önemli olan bu davranışlarının sonuçlarıdır. Kişi sonucun ödül veya ceza olmasına göre herhangi bir davranışta bulunup bulunmayacağını belirler (Korkmazer, 2021: 15). Bu teoriye göre kişi haz veren davranışları olumlu pekiştirme ile tekrarlarken acı veren davranışları olumsuz pekiştirme yöntemi ile kaçınacaktır (Bayar, 2020: 97).

Bu yaklaşımı motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yöneticiler şu noktalara dikkat etmelidir (Başaran, 2000: 92):

- İstenilen davranışlar bu davranışlar sonucu alınacak ödüller açık ve net bir biçimde belirlenerek çalışanlara duyurulmalıdır.
- İstenilen davranışlara verilecek ödüllerin niteliği, sırası belirlenmelidir.
- Kişilerin bireysel farklılıkları tanınarak ödüllendirmelerde bunlara dikkat edilmelidir.
- Ödüller, tekrarlanması istenilen davranışlardan hemen sonra verilmelidir. Çünkü araya zaman girmesi ödülün davranış üzerindeki etkisini azaltabilir.
- Ödüller değişen oranlara göre verilmelidir.
- Ödüllendirici davranışlara ağırlık verilerek istenilen davranış arttırılmalıdır.

Kısaca bu kuram, kişinin gerçekleştirdiği davranışın sonucunun olumlu veya olumsuz olması durumuna göre bu davranışı tekrar edebileceğini veya edemeyeceğini açıklar. Yapılan davranışın ardından ödül gelirse davranış artar. Performans yükselir. Yöneticiler yapılan davranıştan kaçınılmasını isterse, olumsuz davranışın tekrarlanması azalacaktır.

2. 5. MOTİVASYONEL DİL

İletişim kelimesi Latince “communis” kelimesinden türetilmiştir. Türkçe’de ise İngilizce kelime olan “communication” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tarihsel süreçte işaretlerle başlayan iletişim dil, yazı, resim gibi olguların gelişimi ile bugünkü şeklini almıştır (Koçak, 2018: 57). İletişim terimi, mühendisliklerden biyolojiye, antropolojiden siyasete kadar tüm bilimlerin konusudur. İletişim kavramını; bilgiyi üretme, aktarma, anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 2008: 37).

Motivasyonel dil kuramı 1988’de Sullivan tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre; yöneticilerin astlarıyla kurduğu iletişimde dilin işlevlerini çok boyutlu olarak tanımlamıştır. Lider üye etkileşimi kuramına katkı sağlamıştır (Mert, Keskin, Baş, 2011: 245). Sullivan, yöneticinin ne söylediği çalışanın motivasyonunu etkiler varsayımından

yola çıkmaktadır (Akdöl ve Şahin, 2020: 777). Motivasyonel dil teorisini kullanan yöneticiler şu üç durumu: çalışanların neleri bilmeleri gerektiği, gayri resmi iletişimin önemini, çalışanları makine olarak değil insan olarak görmenin önemini dikkate alacaklardır (Sullivan, 1988: 114). Sullivan, motivasyonel dil teorisinde yönetici ve astlar arasındaki iletişimi söz edimi kuramında yer alan üç temel söz edimi kapsamında incelemiştir. Bunlardan birincisi; düzsöz edimi, anlam oluşturuucu dil, aitlik yaratıcı dil, ikincisi; edimsöz edimi, empatik dil, cesaret verici dil, üçüncüsü; etkisöz edimi, yön verici dil, yönlendirici dildir (Mert, Keskin, Baş, 2011: 245).

Yöneticilerin davranışlarında motivasyonel dil kullanımı önemli bir etkiye sahiptir (Özen, 2014: 1733). Motivasyonel dil ölçeği uyarlama çalışmasında da yöneticilerin davranışları, yetenekleri, özellikleri pek çok irdelenirken kullandıkları dile daha az odaklanılmıştır (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995: 329). Buradan yola çıkarak Mayfield ve arkadaşları hem yöneticilerin, çalışanları ile sözlü iletişim becerilerini geliştirecek hem de çalışanları motive etmek için konuşma dilinin değişkenlerinin stratejik olarak kullanılması için ölçek geliştirmişlerdir (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995: 330). Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dilin çalışanlar üzerinde etkili bir öneme sahip olduğu, aitlik yaratıcı dil, cesaret verici dil, yönlendirici dilin hepsi birlikte kullanılırsa maksimum fayda sağlayacağı kabul edilmektedir (Mayfield, Mayfield, Kopf, 1995: 332).

Sullivan (1988: 111), dört hipotez ile motivasyonel dil teorisini analiz etmiştir. Yöneticinin kullandığı motivasyonel dilin çalışanın motivasyonunu etkileme sürecine ilişkin model ortaya koymuştur. Sullivan'ın hipotezleri şu şekildedir;

- Motivasyonel dil, tüm boyutları ile kullanıldığı zaman motivasyon artacaktır.
- Yalnız yönlendirici dil kullanımı, diğer üç boyutun koordineli kullanımının ortaya çıkaracağı motivasyon düzeyini vermeyecektir.
- Rol çatışmasının ve görev belirsizliğinin düşük olduğu örgütte resmi olmayan iletişim daha yüksek olacaktır. Sonuç olarak bilişsel şemalar ve senaryoların oluşturulması aitlik yaratıcı dili ve motivasyonu yükseltecektir.
- Yönetici ve çalışan arasında cesaret verici karşılıklı empati ve önem sağlanarak öz değer ve güvene dayalı bağ gelişecek ve bunun sonucu olarak motivasyon artacaktır.

Özetle Sullivan'a göre yöneticilerin çalışanlar ile iletişim biçimlerinin anlamlı olması için motivasyonel dilin üç boyutunun da kullanılması gerekmektedir. Yöneticiler ve çalışanlar

arasında güvene dayalı ilişkiler ile açık, anlaşılır, net iletişimler kurulabilirse çalışanların motivasyonları artacaktır. Çalışanlardaki bu motivasyon artışı örgüte fayda sağlayacaktır. Yöneticiler söz edimlerini ne kadar yerinde kullanabilirlerse çalışanları ile arasındaki iletişimin de kalitesi artacaktır. Bu sebeple yöneticilerin çalışanlarına karşı kullandığı dil kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri ise öğretmenler ile etkileşiminde motivasyonel dil edimlerini ne kadar yerinde kullanabilirse öğretmenlerin motivasyonlarının artacağı öngörülmektedir. Motivasyonu artan öğretmenin bu olumlu ruh hali öğrencileri ile etkileşimine yansıtacağı ayrıca kurumlarının hedeflerine daha kaliteli bir şekilde ulaşacağı düşünülmektedir.

Öğretmenin kendini geliştirmesi, yeterliliklerinin farkında olması motivasyon ile bağlantılıdır. Öğretmen motivasyonu ise takdir edilmesi ile ilişkilidir (Göker vd., 2023: 132). Çalışma ortamında kişinin başarılı bir iş yaptıktan sonra sözlü olarak onura edilmesi motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Göker vd., 2023: 138). Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken motivasyon düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Takdir edilmeyen öğretmenin zamanla tükenmişlik yaşaması kaçınılmaz olacaktır. Öğretmenlerin bu tükenmişliği yaşamamaları için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin motivasyonunu düşürecek söz ve eylemlerden kaçınması ve öğretmenleri sözlü olarak onura etmelidir. Bu da ancak okul müdürünün motivasyonel dili kullanması ile mümkün olacaktır.

2. 5. 1. Motivasyonel Dilin Alt Boyutları

Düzsöz edimi, anlam oluşturunca dil, aitlik yaratıcı dil: Kısaca düz sözdür. Yani anlamlı bir sözün söylenmesidir. Dilin anlatma, gönderme işlevini temsil eder. Kuruma yeni katılan çalışanlara kurumun değerlerinin, kültürünün, kurallarının, normlarının aktarılması ile ilgilidir (Mert, Keskin ve Baş, 2011: 245; Yakut, 2020: 17-18). Çalışanların kültürel normları içselleştirmesini sağlar. Bu içselleştirme doğrudan veya hikayelerle ya da metaforlarla da informal şekilde de olabilir (Sullivan, 1988: 110). Anlam oluşturunca dil sayesinde çalışanlar örgütle bağ kurar, kendilerini değerli hisseder, örgütlerin yapısını zihinlerinde anlamlandırır ve örgütleri faaliyetlerine katılım gösterirler (Demir, 2018d: 15).

Edimsöz edimi, empatik dil, cesaret verici dil: bireylerin düzsöz edimlerini gerçekleştirerek uygulamış oldukları bir başka edimdir. Yani ifadelerin yanında gerçekleştirilen davranışlardır. Soru sorma, rica etme, bilgi verme, öğüt verme, duyurma,

açıklama, emir verme, tebrik etme, teşekkür etme şeklinde örneklendirilebilir. Yöneticiler, bu edimi kullanarak duygularını paylaşırlar. Çalışanları ile empati kurarak onlarla ilgilenir ve çalışanlarını överek cesaretlendirirler. Böylece çalışanlarda kendilerini değerli hissetmiş olur. Empatik ve insani ifadeleri içeren bir dildir. Karşılıklı önem ve empati sağlayarak kişiler arası bağ kurucu bir dildir (Kırpızcı, 2022: 38; Sullivan, 1988: 110; Yakut, 2020: 16). Yöneticiler çalışanlarının ihtiyaçlarını önemseyerek, çalışanları çalışma derecelerine göre ödüllendirip onlara değer vererek çalışanların örgüte bağlılığını arttırabilirler. Fakat yöneticiler çalışanlarını önemsemez ve onlara değer vermezse çalışanlar kendilerini örgüte ait hissetmeyebilirler (Demir, 2018d: 14).

Etkisöz edimi, yön verici dil, yönlendirici dil: bilgilendirme yapılarak ve talimat verilerek belirsizliği azaltmaya yönelik olan edimdir (Sullivan, 1988: 100). Yöneticilerin, çalışanlara işin nasıl yapılacağı konusunda verdiği talimatlar ile yön vermesi edimdir. Etkisöz edimi, amaç ve hedefleri belirlemede ve hedeflere ulaşmada özellikle kullanılmaktadır (Kırpızcı, 2022: 40; Yakut, 2020: 16). Çalışanlar yön verici dil sayesinde örgütün vizyonunu anlar ve görevlerini net bir şekilde bilirler. Bu sayede çalışanların performansı ve iş doyumları artar. Çalışanlar kendilerinden ne istenildiğini bilmezlerse gerilirler, görev karmaşası yaşarlar, endişelenirler. Bu durum ise çalışanların performansına yansiyarak örgütte olumsuz ve istenilmeyen bir durum yaratır (Demir, 2018d: 13).

2. 6. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Tükenmişlik; çalışan kişilerin mesleklerinde amaçlarından sapmayı, bu sebeple yaptıkları hizmetlerin kalitesinin düşmesini ve kendilerinde motivasyon kaybına neden olan fiziksel ve psikolojik boyutları olan bir kavramdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerde insan kaynakları tarafından bireyin mesleği ile kurduğu ilişkide karşılaştığı güçlükler için kullanılan bir kavramdır. Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974'te Alman Psikolog Freudenberger tarafından Journal of Social Issues dergisinde yayınlanan çalışmasında; iş hayatında yaşanan yıpranma, başarısızlık, enerjinin azalması ve karşılanamayan taleplerin oluşturduğu yüke bağlı olarak bireyin kendi içinde tükenme yaşaması hali ve mesleki bir tehlike olarak tanımlanmıştır (Göktepe, 2016: 27-28). Tükenmişlik; enerjinin ve gücün üzerinde aşırı talepte bulunarak başarısız olmak, duygusal olarak yorulmak, bitkin düşmek olarak tanımlanır (Freudenberger, 1974: 159). İngilizcede "job burnout" ya da "stuff burnout" olarak tanımlanan kavram Türkçede tükenmişlik, tükenmişlik

sendromu, mesleki tükenmişlik olarak çıkmaktadır (Arı ve Bal, 2008: 131-132). Tükenmişlik kavramı; ruhsal ve fiziksel enerjinin fazla talepler yoluyla azalması, yorulma, başarısız olma durumları için kullanılan bir terimdir (Glanse, 1986; Aktaran: Baysal, 1995: 2). Tükenmişliği; bireyin değerlerinde, statüsünde, maneviyatında aşınma, ruhun çöküşü olarak ifade edilebilir (Dalkılıç, 2014: 6). Farklı bir ifade ile stresli olaylar ile mücadele ederken yaşanan başarısızlık, psikolojik mesele olarak tanımlayabiliriz (Küçük, 2022: 2). Cherniss tükenmişliği; fazla strese tepki ile işten geri çekilme olarak tanımlarken Ginsburg, iş yerinde yaşanan olumsuz durumlara, strese yönelik davranışsal değişim olarak tanımlamıştır (Aktaran: Sılığ, 2003: 10). Başka bir ifade ile şiddetli iş stresinden dolayı kişinin özgüven problemine ve başarısızlık hissine sebep olan psikolojik bir süreçtir (Karakuş ve Öncel, 2021: 1150).

Alan yazına bakıldığında tükenmişlik kavramının psikolojik bir olgu olduğu araştırmacılar tarafından fikir birliği ile savunulurken tükenmişliğin tanımı konusunda araştırmacıların ortak bir fikir birliğine varamadığı görülmektedir. 1980'li yıllara kadar tükenmişlik alanında sistemli çalışmalar yapılmamıştır. 1980'li yıllardan sonra tükenmişlik en net hali ile tanımlanarak tükenmişliği ölçmek üzere Maslach Tükenmişlik Envanteri geliştirilmiştir (Sılığ, 2003: 9). Günümüzde tükenmişlik kavramının en yaygın tanımı, Maslach ve arkadaşları tarafından kullanılan üç boyutlu tükenmişlik kavramıdır. İnsanlarla ilişkilerde bulunan bireyler arasında sıklıkla görülen bir duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı sendromudur (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Özetle tükenmişlik kavramını, bireyin içsel kaynaklarında yaşadığı çöküş, yıpranma, enerji ve gücünde azalma, yorgunluk, unutkanlık, iş performansında düşüş, sık hastalanma, yaşama karşı isteksizlik, kendini iyi hissedememe ve zinde olamama hali olarak tanımlayabiliriz. Öğretmenlerin tükenmişliğini ele alacak olursak; öğrencilerine yararlı olamama duygusu, okula gitmede isteksizlik, okulunu sevmeme, okula yorgun gitme, öğretmenlikten duygusal olarak soğuma, üzerinde çok fazla iş yükü hissetme ve buna bağlı olarak geliştirilen başarısızlık korkusu, karşılaşılan problemleri çözememe, şeklinde bahsedebiliriz. Bu bağlamda öğrencilere faydalı olamama, öğrencileri anlayamama, öğrencilerle rahat bir çalışma ortamı kuramama gibi sonuçlarla karşılaşabiliriz.

2. 7. TÜKENMİŞLİĞİN ÖNEMİ

İş hayatında gelişen rekabet kurumların kendi varlıklarını sürdürebilmesi için başarı gösterebilen, uyumlu, alanında uzman, özverili çalışanlarla çalışılmasını gerekli kılmaktadır. Bu kriterlere sahip bireyler hem kendi hayatlarının hem de kurumun kalitesinin arttırılmasında rol almaktadır (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017: 26; Şahin, 2023: 41). Çalışanlar daha iyi bir kariyer için ve işlerini kaybetmemek için kendilerini kurumlarına adanmışlardır. İşe kendini adama, işine ilgi duyma, yürekten bağlanma, mesleğini icra ederken tutkulu, coşkulu ve olumlu duygular içinde olma halidir. Bu şekilde çalışanlar üst düzey enerjiktir ve bu enerji iş performanslarına yansır. Bu enerji zor durumlarda bezginlik, bıkkınlık, tükenmişlik olarak ortaya çıkar (Özan, Güneş ve Güneş, 2023: 487). Yani kısaca bu adanmışlık ise kişilerde tükenmişliğin ortaya çıkmasında büyük rol oynamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002: 77). Çünkü bu kişiler iş yaşamında karşılaştıkları herhangi bir olumsuz durumda kendilerini işe yaramaz ve çaresiz hissederek tükenmişliğin etkisi altına girerler (Freudenberger, 1974: 161). Tükenmişlik kavramı üzerine yapılan bir araştırmada (Cordes ve Dougherty, 1993: 628), doğrudan kişilerarası etkileşimin yoğun olduğu öğretmenlik, sağlık alanı, sosyal hizmet gibi alanlarında çalışan kişilerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tükenmişlik durumu sadece kişinin mesleğine bağlı değildir. Tükenmişlik, kişinin kişisel özelliklerine ve yaşam olaylarına göre de değişkenlik göstermektedir. Sonuç olarak iş yerindeki olumsuz faktörlerin azaltılmasının önemli olduğu ve olumlu olaylara teşvik edilmenin kişinin tükenmişliği üzerinde önemli rol oynadığından söz edilebilir (Justice, Gold ve Klein, 1981: 224-225).

Meslekler arasında tükenmişliğin en yaygın olduğu grup öğretmenler olduğundan söz edebiliriz (Schwarzer, Schmitz ve Tang, 1999; Pyhältö vd. 2019; Aktaran: Kazak ve Gündoğdu, 2023: 179). Çünkü öğretmenlik mesleği topluma, kendisine, öğrenciye, veliye, çalıştığı kuruma karşı sorumlulukları olan bir meslektir. Bu anlamda içerisinde birçok stres faktörü barındırmaktadır. Kalabalık sınıflar, okulların fiziki yetersizliği, evrak işinin çok olması, disiplin sorunları, ödüllendirme yetersizlikleri gibi etkenler öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre daha fazla stres yaşamasına sebep olmaktadır. Bu sebepler öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır (Aslan, Ertürk, Arutay, Ardiç, Sonkur, 2021: 102).

Türkiye’de 26 ilde kamu kurumlarında çalışan temel eğitim ve ortaöğretimde çalışan

öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde yarısından fazlasının mesleğini icra ederken yıprandığı, öğretmenlerin yarısının ise işinden duygusal olarak uzaklaştığı bulunan sonuçlarına ulaşılmıştır (Yurdakul, Gür, Çelik, Kurt, 2016: 109). Çalışmada mesleğimi yaparken oldukça yıpranıyorum ifadesine katılımcıların %61,1'i, kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum ifadesine katılımcıların %25,6'sı, öğrencilerle ilgilenmek bende çok fazla strese neden oluyor ifadesine ise katılımcıların %34,1'i katılmıştır (Yurdakul, Gür, Çelik, Kurt, 2016: 85-88). Bu bulgular, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin yüksekliğini göstermesi açısından önemlidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin tükenmişlik geliştirebileceği hususların kontrol altına alınması gerektiğinden söz edilebilir.

2. 8. TÜKENMİŞLİK MODELLERİ

Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından birçok değişik modellerin öne sürüldüğü görülmektedir. Bu bölümde şu tükenmişlik modelleri açıklanacaktır: Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır. En yaygın kabul edilen model olması ve araştırmada ve bu araştırmada kullanılan ölçeğin temeli olması sebebi ile Maslach Tükenmişlik Modeli en sonda ve diğerlerinden daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tükenmişlik alan yazınına katkıda bulunan Cherniss, 1980 yılında bu modeli öne sürmüştür. Bu modele göre tükenmişlik; işle ilgili psikolojik olarak ilişkiyi keserek stres kaynaklarıyla başa çıkmaya çalışan bir süreçtir. Kişi öncelikle, stresle başa çıkabilmek için stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçer. Eğer kişi burada başarı sağlayamaz ise ikinci olarak meditasyon, egzersiz gibi rahatlatıcı etkinlikler ile stresle başa çıkmaya çalışır. Burada da başarılı olunamazsa kişi işi ile psikolojik bağını kesme tercihine gider. Cherniss modeline göre tükenmişlik, kontrolü olmayan stres durumlarına karşı bireyin baş edebilme tepkisini ifade eder (Cherniss, 1982; Richardsen, Burke, 1995; Aktaran: Yıldırım, 1996: 4).

Özetle, kişiden talep edilenler bireyde strese yol açar. Stres yaşayan birey stresi ya başarılı bir şekilde ortadan kaldırır ya da başarısız olur. Stresi ortadan kaldırmada başarısız olan birey stresle başa çıkma yöntemleri geliştirir. Bu yöntemler sonucunda ya başarılı olur ya

da başarısız olup tükenerek işi ile psikolojik bağıını koparır.

Edelwich ve Brodsky, 1980 yılında tükenmişliği birbirini izleyen dört aşamadan oluşan bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Birinci evre, şevk ve coşku evresi; işe yeni başlayanlarda görülen şiddetli enerji, yüksek motivasyon, coşku, umutla başlayarak bekledikleri dönüti alamayınca ve karşılaştıkları sorunlarla durgunluğa girmeye başladıkları evredir. Genelde ilk yılın sonunda ortaya çıkar. İkinci evre, durağanlaşma evresi; motivasyonu azalan ve enerjisi düşen bireyin birinci evrede gösterdiği gayreti gösterememesi ve işinde yavaşlamanın gözlemlendiği evredir. Üçüncü evre, engellenme evresi; zaman geçtikçe başarılı olamayan kişi engellendiğini düşünür. Kişi bu aşamada mesleğine devam edip edemeyeceğini sorgular. Dördüncü evre, apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme) evresi; kişi bu evrede işinden uzaklaşmaya başlar. Kişinin sadece para kazanmak ve geçimini sağlamak için işine devam ettiği evredir (Edelwich, Brodsky 1980: 255; Aktaran: Alkevli, 2021: 18).

Özetle, Edelwich ve Brodsky tükenmişlik sendromunun dört aşamada ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu aşamalardan ilki olan idealistik coşku evresinde birey enerji ve umut doludur, beklentileri yüksektir. İkinci aşama durgunlaşma evresidir. Burada bireyin enerjisi ve motivasyonu düşmeye başlar. Birey hayal kırıklığı yaşar. Üçüncü aşama ise engellenme evresidir. Birey burada mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceğini sorgular. Birey zamanla içine kapanır. Dördüncü evre ise duyarsızlaşma, ilgisizleşme evresidir. Birey burada ise mesleğini sadece işsiz kalmamak için sürdürür.

Bu modelde tükenmişlik kişide üç boyutta görülür. İlk olarak fiziksel bitkinlik, sürekli yorgunluk hali, güçlü olamama, kişinin enerjisinin az olması gözlemlenir. İkinci olarak tüm bunların yanına kişide duygusal ve ruhsal bitkinlik, umutlu olamama hali, kendini çaresiz hissetme, hayal kırıklığı gibi duygular eşlik eder. Modelin üçüncü boyutunda ise zihinsel bitkinlik olarak kişide kendisine, diğer insanlara, hayata karşı negatif tutum ve düşüncelerin de eşlik etmesi şeklinde ortaya çıkar (Piner, Aronson, 1988: 9; Aktaran: Dalkılıç, 2014: 43). Pines Tükenmişlik Ölçeği, tükenmişlik alanında, Maslach Tükenmişlik Envanterinden sonra en sık tercih edilen ikinci tükenmişlik ölçeği olarak kabul edilir (Pines, 2003: 100). Ayrıca Maslach Tükenmişlik Envanteri ile depresyon arasındaki korelasyon ile yüksek oranda ilişkilidir (Mather, Bergström, Blom ve Svedberg, 2014: 541). Kısaca, bu modelde tükenmişlik bireylerde fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumudur. Kişide ilk önce fiziksel bitkinlik başlar. Ardından kişide duygusal bitkinlik görülür. Son olarak kişide zihinsel bitkinlik belirtileri görülür.

Pearlman ve Hartman, var olan tüm tükenmişlik kavramlarını inceleyerek kendilerine özgü bir tanımlamada bulunmuşlardır. Tükenmişliğin üç ana boyutu bulunmaktadır. Bunlar; fizyolojik semptomlara odaklanan fiziksel tükenme, duygusal-bilişsel tutumlara, benlik duygusuna odaklanan duygusal tükenme, davranışsal ve semptomatik davranışlara odaklanan düşük iş verimliliği ve aşırı duyarsızlaşmayı kapsayan davranışsal tükenme belirtileridir (Pearlman ve Hartman, 1981: 11). Modelin dört aşaması bulunmaktadır. Birinci aşama, strese sebep olan durumları gösteren aşamadır. İkinci aşama, kişinin algıladığı stres düzeyidir. Kişinin kendini stresli algılaması ile sonuçlanır. Üçüncü aşama, strese karşı verilen üç ana tepki olan fizyolojik, bilişsel, davranışsal tepkileri içerir. Dördüncü aşama, strese verilen tepkinin sonuçlarını içeren aşamadır (Çavuşoğlu, 2005; Aktaran: Toplu, 2012: 19-20). Kısaca Pearlman ve Hartman'a göre tükenmişlik; üç boyutludur. Bunlar; fiziksel tükenme üzerine odaklanan fizyolojik boyut, duygusal tükenme üzerine odaklanan duygusal boyut, semptomatik davranışlar üzerine odaklanan davranışsal boyut belirtisi olarak düşük iş verimliliği ve duyarsızlaşmayı içerir.

Scott Meier'in bu modeli Bandura'nın öz yeterlilik çalışmalarına dayandırarak yeni bir tükenmişlik modeli önermektedir (Meier, 1983: 899). Bu modele göre tükenmişlik; tekrarlanan iş deneyimlerinin sonuçlarından kaynaklanan, bireylerin iş ortamında olumlu pekiştirme beklentilerinin düşük, ceza beklentilerinin yüksek, pekiştirme için çok az kontrol ya da pekiştirme elde etmede çok az kişisel yeterlilik beklediği durumdur (Meier, 1983: 900; Meier, 1984: 211). Bu model; pekiştirme, sonuç, yeterli olma beklentileri, bağlamsal bilgi işleme ögeleri olmak üzere dört öge ile açıklanır. Pekiştirme beklentileri; belirli iş deneyimlerinin kişinin arzulanan hedeflerine ulaşp ulaşmadığına ilişkin açıklamalarıdır. Sonuç beklentileri; arzu edilen sonuç beklentileri için hangi davranışların yapılması gerektiğidir. Yeterli olma beklentileri; istenilen sonuçları ortaya koyan davranışları yapmada kişisel yeterliliği ifade eder. Bağlamsal bilgi işleme ya da davranışları anlamlandırma kategorisinde ise; insanların nasıl öğrendiği, sürdürdüğü, beklentilerini nasıl değiştirdiği açıklanmaya çalışılır. Modelin en kapsamlı kategorisidir (Meier, 1984: 902-905). Meier'in modeli tükenmişliğin içsel ve dışsal bağlamları inceleyerek bilişsel ve davranışsal yönlerini vurgular (Meier, 1984: 901). Kısaca Meier bu modelde Bandura'nın kendini yeterli bulma modelini temel almıştır. Çünkü kendini yeterli bulan birey kariyeri üzerine düşünür, daha iyi kariyer için

Suran ve Sheridan'ın bu modelinin temeli Eric Erikson'un kişilik gelişimi kuramına dayanmaktadır. Model, kimliğe karşı rol karmaşası, yeterliliğe karşı yetersizlik,

Üretkenliğe karşı durgunluk, kendini yeniden oluşturmaya karşı hayal kırıklığına uğrama olarak dört aşamadan oluşur. Suran ve Sheridan’a göre tükenmişlik bu aşamaların her birinde yaşanan çatışmaların tatmin edici olacak şekilde lenememedir (Suran ve Sheridan, 1985: 174-175). Kimlik-rol karmaşası aşaması kişinin “Tüm benliğimle ben kimim?” sorusuna yanıt aradığı evredir. Yeterlilik ve yetersizlik aşaması kişinin “Yaptığım işte ne kadar iyiyim?” sorusu ile kendini diğer meslektaşları ile kıyasladığı evredir. Bu sorunun cevabı olumsuz ise kişi yetersizlik duygusu ve mesleki aşağılık duygusu yaşarken, olumlu ise kişi kendini yaptığı işte değerli görür. Üretkenliğe karşı durgunluk evresinde kişinin mesleki olarak ıraklık dönemini tamamladığı profesyonelliğe odaklandığı, ilk defa kariyerinin amacının ciddi biçimde sorguladığı üretici olunan aşamadır. Kişinin kendi stilini geliştiremediği takdirde “hepsi bu muymuş?” diyerek tükenmişliğe sürüklenir. Ya da ben kimim sorusunu devam ettirerek kendi yolunu yaratarak verimlilik sürecini yaşar. Yeniden oluşturma ve hayal kırıklığı aşamasında; kişinin sosyal ve mesleki yaşamında var olmak istediği birey için yeni bir neden bulması ya da hayal kırıklığı yaşayarak tükenmişlik sendromu yaşamasıdır (Kaya, 2010: 16-18). Bu model Eric Ericson’un kişilik kuramını temel aldığı için bu bağlamda özetleyecek olursak kişinin kim olduğunu, yaptığı işte ne kadar iyi olduğunu sorguladığı daha sonra üretici konumuna geçtiği fakat en sonunda kendini geliştiremediği takdirde tükenmişlik yaşadığı bir modeldir.

Maslach’a göre tükenmişlik, iyi insanların kötü koşullarda çalışmasından kaynaklandığına inanılmaktadır (Plutchik, 1983: 650). Tükenmişliğin en yaygın tanımı ise; kronikleşmiş kişilerarası stres faktörlerine yanıt olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi olarak üç temel boyutta tanımlamaktadır ve bu boyutlara yönelik olarak Maslach Tükenmişlik leği geliştirilmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399). Daha sade şekilde ele alacak olursak, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarının düşüklüğü hissi olarak üç boyutlu psikolojik bir sendrom olarak tanımlanabilen tükenmişlik kavramının bu üç bileşeni birbiri ile farklı gibi görünse de aslında birbiri ile ilişkili kavramlardır (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986: 630).

Duygusal tükenme; insanlarla iletişimin yoğun olduğu ortamlarda meydana gelen stres ile ortaya çıkan boyutu olmakla birlikte kişinin fiziksel ve duygusal kaynaklarındaki azalma, bitkinlik, yıpranma, enerji kaybını ifade eder. Tükenmişliğin en açık şekilde belirtisi ve tükenmişliğin merkezi bir bileşeni olarak kabul edilir (Hock, 1988: 168; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 402-403). Çalışanlar geçmişte olduğu gibi kendilerini

işlerine veremeyeceklerini, müşterilerine karşı eskisi kadar sorumluluk hissedemeyeceklerini fark ettiklerinde yaşadıkları hayal kırıklığı, gerginlik, enerji eksikliği boyutu olup bir daha işe dönememe ihtimalinden duyulan korkudur (Cordes, Dougherty, 1993: 623).

Duyarsızlaşma; kişiler arasındaki boyutu temsil eder ve müşterilere karşı olumsuz, sert tutumları, işe karşı tepkisiz kalmayı ifade eden boyuttur (Wright ve Bonett, 1997: 492). Duyarsızlaşma, boyutunu yaşayan çalışan insanlara insandan ziyade sanki nesnelermiş gibi davranır. Çalışanlar kişilerin kendi isimleri yerine nesne isimlerini kullanarak mesafeli, duyarsız, duygusuz davranışlar sergilerler (Jackson, Schwab, Schuler, 1986: 630; Cordes, Dougherty, 1993: 623, Hayter, 2000: 246). Bu boyut iş yerinde uzun molalar ve iş arkadaşları ile uzun sohbetler ile işten geri çekilme ile kendini gösterir (Cordes, Dougherty, 1993: 623).

Kişisel başarıda azalma hissi, Bandura'nın öz yeterlilik kavramı ile yakından ilişkili bir boyuttur (Densten, 2001: 834; Lee, Ashforth, 1990: 744). Bandura'ya göre öz yeterlilik, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulama yeteneklerine yönelik inançlarıdır. Benlik saygısı zayıf olan kişilerde kişisel başarıda azalma gözlemlenmektedir (Bandura, 1989: 1175). Azalan kişisel başarı hissini en sade haliyle ifade etmek gerekirse, bireyin kendisini olumsuz yönde değerlendirme eğiliminin olmasıdır (Cordes ve Dougherty, 1993: 623; Hock, 1988: 168; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 403).

Kısaca özetlemek gerekirse Maslach modeline göre tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olmak üzere üç boyutlu olarak tanımlanmıştır. Bu boyutlar tükenmişlik yaşayan kişinin hayatında olan değişimlerdir. Bu modele göre birey yorgunluk ve yıpranmışlık yaşayarak işinden soğur, işine karşı duyarsızlaşarak kendi içine kapanır ve işinde yetersizlik, başarısızlık duygusu yaşar.

2. 9. TÜKENMİŞLİĞE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

İş yaşamında karşımıza çıkan tükenmişlik kavramının ortaya çıkmasında birçok etkiden söz edilebilir. Tükenmişliği etkileyen faktörler; bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere ikiye ayrılır (Dalkılıç, 2014: 75). Bireysel faktörlerden ziyade örgütsel faktörlerin tükenmişliği daha fazla etkilemesi nedeni ile bu bölümde örgütsel faktörler daha ağırlıklı olarak incelenecektir. Örgütsel faktörler; fazla iş yükü, kontrol eksikliği, ödül, aidiyet,

adalet, değerler şeklinde ele alınmıştır.

Bireysel faktörler, kişilerin çalışma ortamları dışından ziyade kurum içinde var olan kişilerden kaynaklanan ve tükenmeye neden olan kişilik özellikleridir (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017: 33). Bu nedenle aynı koşullara maruz kalan kişilerden bazıları tükenirken bazıları etkilenmemektedir (Lee, Song, Cho, Lee, Daly, 2003: 535). Diğer bir deyişle kimi çalışan kurumda yaşanan tükenmeye sebebiyet verecek durumları kişisel özellikleri sayesinde rahat bir şekilde aşp daha az etkilenirken kimi çalışan daha ciddi şekilde olumsuz olarak etkilenip tükenmişlik yaşayabilir. Ancak insan olarak tüm bireylerin tükenmişlik yaşayabileceği göz ardı edilmemelidir. Sadece belirli özellikteki kişilerin tükenmişliği diğer çalışanlara göre daha fazla yaşayabileceği söylenebilir. Kişilik tipi olarak iki temel kişilik tipi vardır. A tipi ve B tipi. A tipi kişilik; içe dönük, utangaç, tek başına çalışmaktan hoşlanan, çekingen, aceleci, sabırsız, birçok şeyi aynı anda yapmaya çalışan, her şeyi kontrol etmek isteyen, rekabetçi, yorgunluk göstermeden saatlerce çalışan kişilerdir. B tipi kişilik ise bunların tam zıddıdır. B tipi kişilik; dışa dönük, atılgan, yaptıkları işten keyif almayı seven, esnek, katı kuralları olmayan, rahat ve sakin olan kişilerdir. Her iki tipte incelendiğinde A tipi kişilik yapısına sahip olan kişiler tükenmişliğe daha yatkındırlar (Gezer, 2020: 36-37; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 411).

Tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler incelendiğinde; yaş ve deneyim süresi olarak genç çalışanların yaşlı çalışanlara göre, cinsiyet bakımından kadınların erkeklere göre, çalışanlar içten kontrollü bireylerden ziyade dıştan kontrole sahip bireyler ise daha çabuk tükenebileceği bulunan etkiler arasındadır (Sarıkaya, 2022: 47-48). Kişinin iş ve yaşam dengesinin bozulması, aile içinde mutsuzluk, kişinin beklentilerinin gerçeklerle örtüşmemesi gibi durumlarda kişileri tükenmişliğe karşı savunmasız bırakmaktadır (Sarıkaya, 2022: 49). Kişilik özelliği olarak öğretmenlerin sabır ve tükenmişliğini araştıran hem nicel hem nitel olarak çalışılan bir başka araştırmada sabırsız ve aceleci kişilerin sabırlı kişilere göre daha fazla tükenmişlik yaşayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Meriç, 2022: 216-217). Yapılan araştırmada (Yurdakul, Gül, Çelik ve Kurt, 2016: 86-87), öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yıpranma oranlarının ve duygusal olarak meslekten uzaklaşmaların arttığı görülmüştür. Ek olarak evli olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla yıprandığı, evli veya boşanmış öğretmenlerin mesleklerinden duygusal olarak daha fazla uzaklaştıkları bulunan sonuçlar arasındadır.

Çalışma yaşamındaki tükenmişlik incelenirken kişisel sebeplere ek olarak işe ilişkin

sosyal ve durumsal kaynaklar da olabilir. Günümüzde tükenmişliğin iş yerinde geliştiği söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın bu bölümünde tükenmişliğe etkili olduğu düşünülen örgütsel, çevresel faktörlere Maslach ve Leither tarafından önerilen şekilde; fazla iş yükü, kontrol eksikliği, ödül, aidiyet, adalet, değerler başlıkları altında ele alınacaktır (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001: 413-416).

İş yükü, çalışma hayatının temel bölümünü oluşturan bu kavram çalışanların belirli niteliğe sahip olması ile birlikte belirli zamanda yapılması gereken iş miktarı olarak tanımlanır. Tükenmişliğin en temel sebeplerinden biri, bireyin fazla iş yükü altında kalması gösterilebilir (Karacaoğlu ve Çetin, 2015: 48). İş yükü denilince akla ağır iş yükü gelmektedir fakat az iş yükünün de bireylerde strese neden olduğu bilinmektedir. Aşırı iş yükü veya az iş yükü bireyin işi ile uyumsuzluğunu göstermektedir (Maslach ve Leither, 1997: 10; Aktaran: Dalkılıç, 2014: 92). Aşırı iş yükü çalışanlarda önce duygusal olarak tükenme meydana getirmekte sonra duyarsızlaşarak işine karşı soğuma en sonunda da işten kopmalara sebebiyet vermektedir (Mücevher ve Çetinceli, 2023: 680).

Kontrol eksikliği, bireyin işi üzerinde seçim yapabilme, karar verebilme, sorumluluklarını yerine getirme, sorunları çözebilme şeklindedir (Leiter, 2003: 2; Churchill, 2004: 1; Aktaran: Dalkılıç, 2014: 98). Kişinin işi ile ilgili kontrolünün zayıflaması kişi ile işi arasındaki uyumsuzluğun sebebi olabilir. Bunun sonucu olarak çalışan işinden uzaklaşmakta, performansı düşmekte ve hepsinin sonucu olarak tükenmişlik yaşamaktadır (Selimoğlu, 2019: 41). Çalışanın kontrol mekanizması kendinde olduğunda yani çalışan iş yerinde söz sahibi oldukça görevine olan bağlılığı ve görev bilinci artmakta ve bu da kişiye motivasyon yaratmaktadır (Karaman ve Olcay, 2023: 106-107). Kontrol eksikliği, tükenmişliği nedeni olabileceği gibi tükenmişliğin sonucu olarak da meydana gelebilir (Glass, McKnight ve Valdimarsdottir, 1993: 153).

Ödül, bireyin kuruma yaptığı katkılardan dolayı örgüt veya yönetim tarafından maddi ya da sosyal açıdan takdir edilip ödüllendirilmesini ifade eder (Ağraş ve Genç, 2018: 44). Çalışanlar iş için büyük çaba harcamışlarsa büyük ödül, daha az çaba harcamışlarsa daha küçük ödül bekleyebilirler. Aşırı ödül ya da yetersiz ödül de çalışanlar için sorun yaratabilir. Çalışanlar diğer çalışanlara göre daha az ödül aldığını düşünürse kendilerini mahrum hissederken, diğer çalışanlara göre fazla ödül aldıklarında ise kendilerini avantajlı hissederler (Leiter ve Maslach, 1999: 474). Başarılı şekilde uygulanan ödül sistemi çalışanların tükenmişliği üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir.

Aidiyet, ait olma ihtiyacı birçok kuramcı tarafından temel gereksinim olarak açıklanmıştır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramına göre insanın fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra başka kişilerle ilişkiler kurmak ve bir topluluğa ait olma ihtiyacı hissetmektedir (Maslow, 1943: 380-381). Dolayısı ile kişi hayatı boyunca aile, arkadaş, dostları ile ilişkide olma eğilimi göstermektedir (Glasser, 1999: 38). Kişi kendini işine ve örgüte ait hissederse çalışanlar arasında birlik ve beraberlik olur. Fakat kişi kendini çalıştığı yere ait hissedemezse kendisini yalnız ve dışlanmış hissedebilir. Kişilerin mesleki olarak aidiyet düzeyleri arttıkça tükenmişlik durumunun azaldığı bulunan sonuçlar arasındadır (Başkaya, 2018: 101).

Adalet, iş yaşamında yöneticilerin etik ve ahlaki değerlerine bağlı olarak örgütteki herkes için tutarlı ve eşit kurallı şekilde davranmasını temsil eder (Korkmaz, Bozkurt, 2017: 234). Adil olmayan kurum ortamında çalışanlar, uyumsuzluk yaşayarak örgüte olan bağlılıklarını yitirip tükenmişlik yaşayabilirler. İş yeri eğer adil değilse bu durum çalışanlarda iş yerine olan güvenin kaybolmasına sebep olabilir. Çünkü çalışanlar, yöneticilerinin dürüst olmadıklarını ve onlara saygı duymadıklarını düşünürler (Kazu ve Yıldırım, 2021: 467). Yöneticilerin hoş olmayan yönetim tarzları kişiler arası olumsuz çalışma ortamı yaratacağı için çalışanlarda tükenmişlik hissine yol açmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988: 305-306).

Değer, bireyin iyi, doğru, istenilen olarak kabul ettiği temel tutumları ve inançları içeren bir kavramdır. Bireyler ve örgütler için önemli şeyleri ifade eder. Değerler, insanların işleriyle olan ilişkilerinin merkezinde yer alır. Onları işe çeken idealleri ve motivasyonlarını kapsar. Çalışan ve örgüt arasındaki motive edici bağlantılardır (Leiter ve Maslach, 2016: 99). Her bireyin ve örgütün kendine göre değerleri vardır. Çalışanların kendi değer yargıları ile yaptıkları işin uyumlu olması gerekmektedir. Fakat bazen bireyler kendi değerlerine uymayan işlerde çalışmak zorunda kalabilirler. Bu durum ise bireyleri negatif yönde etkileyerek tükenmişlik hissetmelerine sebep olabilir (Leiter ve Maslach, 2016: 100; Şeker, 2019: 50).

Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun araştırıldığı bir çalışmada eğitim politikalarındaki değişimler, mevcut uygulamalar, yöneticilerin tutumu, iş yükünün fazlalığı, meslektaşların tutumu, bürokratik işlerin fazlalığını örgütsel faktörler içerisinde değerlendirebiliriz. Okul yöneticilerinin öğretmenleri aşağılayıcı tutum içinde olmaları ayrıca bunları velilerin içinde yapmaları öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır. Öğretmenin çalıştığı kurumunun donanım, araç gereç yönünden yetersiz olması, sık

değiştirilen eğitim politikaları sebebi ile öğretmenlerin geleceğe dair belirsizlik içinde olmaları, müfredattaki yetersizlikler, kağıt üzerinde yapılan birçok evrakın öğrencilere yansımaması gibi faktörler öğretmenlerde tükenmişlik yaratmaktadır (Durak, Seferoğlu, 2017: 770-772).

2. 10. TÜKENMİŞLİĞİN BELİRTİLERİ

Tükenmişliğin nedeni kişiden kişiye değişir ve tükenmişliğe sebep olan durumlara göre değişkenlik göstererek kişilerde farklı düzeylerde meydana gelir. Tükenmişlik, küçük sinyaller vererek başlar. Potter'e (1995) göre bu sinyaller; engellenmiş olma hissi, duygusal iniş çıkışlar, rahatsız edilmeme isteği, düşük performans, yabancılaşma hissi, ilaç, alkol, sigara kullanımında artış olması olarak sıralanabilir (Aktaran: Eğin, 2015: 71). Tükenmişliğin en karakteristik belirtileri; yorgunluk, duygusal tükenme, depresyon, bitkinlik olarak kabul edilir (Brenninkmeyer, Van Yperen ve Buunk, 2001: 874). Tanımlardan hareketle öğretmenlerin tükenmişlik belirtilerini özetleyecek olursak; okula gitmede isteksizlik, öğrencilerine karşı duyarsızlaşma, duygusal yorgunluk, düşük performans, kişisel başarıda düşüş görülebilir. Bireyde oluşan bu değişimlerin uzun süreli birikimi ile dışarıya yansır (Metin, 2023: 9). Bu değişimlerin belirtileri; fiziksel, psikolojik/ruhsal, davranışsal olmak üzere üçe ayrılmıştır.

Fiziksel belirtiler, kişinin beden sağlığı ile tanımlanır. Kişinin sağlığına yönelik belli belirsiz şikâyetleri içerir. Bu şikâyetler, yorgunluk, halsizlik, uyuşukluk, baş ağrıları, kolay geçmeyen gripler, alerji, mide bağırsak rahatsızlıkları, uykusuzluk, uyumada zorluk, solunum problemleri, fazla kilo alma, fazla kilo kaybı, kalp rahatsızlıkları, deri rahatsızlıkları, tansiyon problemleri, kas rahatsızlıkları, tansiyon, genel ağrı ve sızılar şeklinde başlayabilir (Armutçuk, 2010: 12; Ertek, Özkan, Candansayar, İlhan, 2020: 13; Verimer, 2016: 2). Freudenberger ve Richelson'a (1981: 43) göre tükenmişlik yaşayan kişiler genel olarak iş yaşamlarına ilk başladıkları yıllarında özgüvenli, yetenekli, işine karşı hevesli, enerjik, dinamik, fazladan mesaiye kalan, yaşadığı uykusuzluklara rağmen yüksek performans sergileyebilen kişilerdir. Bu durumlar zamanla bireylerin metabolizmalarının bozulmasına enerjilerinin bitmesine sebep olabilmektedir (Aktaran: Ardıç ve Polatçı, 2009: 30).

Psikolojik belirtiler tükenmişliğin ilk basamağı gibi düşünülmektedir. Kişinin çevresi tarafından anlaşılması en zor olan belirtilendendir. Bu belirtileri ilk fark eden kişiler

genelde bireyin yakın çevresinde bulunanlar, ailesi, iş arkadaşları olmaktadır. Belirtiler kişi stres yaşayınca ve genelde bu stresi yönetemedikleri zaman ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2020: 7-8). Tükenen bireylerde görülen psikolojik belirtiler; işe gitmek istememe, işe geç gelme, işe kapanma, çabuk öfkelenme, hevesini yitirme, çaresizlik, uzaklaşma, konsantre olamama, rol çatışması, başarısızlık hissi, unutkanlık, şüphecilik, endişe hali, kuruma olan ilgisini kaybetme, takdir görmeme, alkol, ilaç, tütün gibi ürünler yönelme, örgütlenmede yetersizlik, sürekli erteleme, alaycılık, suçlayıcılık, arkadaşlardan, aileden uzaklaşma, üzüntü, kaygı, depresyon, umutsuzluk (Izgar, 2000: 24-25), rol çatışması, değer çatışmaları, yüksek stresli kişilerle çalışma, yüksek stresli uygulama alanlarında çalışma (Lewandowski, 2003: 177-178), depresif belirtiler, stres, anksiyete (Dinçbaş, Gökkaya ve Çıvgın, 2023: 249) şeklindedir.

Davranışsal belirtiler, psikolojik ve fiziksel belirtilere göre diğer kişiler tarafından fark edilmesi daha kolaydır (Zarper, 2023: 101). Bu belirtilerden bazıları; işe geç kalma ya da hiç gitmeme, sürekli rapor alma, işe karşı hoşnutsuzluk, işi yavaşlatma, işe yabancılaşma, performans düşüklüğü, çabuk alınma, çabuk öfkelenme, sigara ve tütün kullanımında artış, aile içi şiddet, işe kapanma, ailesel sorunlar, yapılması istenen işe karşı isteksiz olma hali, alaycılık, suçlayıcılık, etik dışı davranışlarda bulunma, ani sinir patlamaları (Keçeli, 2023: 97; Zarper, 2023: 102), güvenememe, korku, kolay ağlama, unutkanlık (Zengin, 2023: 41) olarak sıralanabilir.

2. 11. TÜKENMİŞLİĞİN SONUÇLARI

Tükenmişliğin temel sonuçları olarak literatür incelendiğinde bireysel sonuçlar ve örgütsel sonuçlar olarak iki temel başlıkta toplanabileceği tespit edilmiştir. Tükenmişliğin hem birey hem örgüt için önemi, sonuçları incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001: 406). Bu doğrultuda tükenmişliğin temel sonuçları aşağıdaki başlıklarda aktarılmıştır.

Tükenmişliğin bireysel sonuçları incelendiğinde kişilerin çok karmaşık duygular yaşadığı ve bu yaşantıların kişide birçok davranış bozukluğuna sebep olduğu gözlemlenmiştir. Bu davranış bozukluklarından bazıları; işini gereği yerine getirmeme, işini bırakma, sürekli rapor alma, sık sık hastalanma, insan ilişkilerinin zayıflaması hatta bozulması şeklindedir (Izgar, 2003: 21). Tükenmişlik yaşayan bireylerde; güçsüzlük, kronik yorgunluk, bitkinlik, çaresizlik, umutsuzluk, sinirlilik, ilgisizlik, duygusal tükenme, bıkkınlık,

kontrolünü kaybetmiş olma hissi (Halder ve Naidu, 2012: 1), kişinin enerji seviyesinde azalma, vücut direncinde düşüş, başarı duygusu ve öz saygıda görülen azalmalar, kendini suçlama, kendini izole etme (Dolgun, 2010: 8), unutkanlık, cesaretsizlik, yeterince odaklanamama, çabuk sinirlenme, şüpheli olma, negatif duygular besleme, giderek artan iş stresi, gülme isteğini kaybetme, hayattan zevk alamama, eleştirici olma (Sarğın ve Öztaşyonar, 2019: 40-41), başarısızlık, depresyon, gerginlik, planlamalarda dikkatsiz olma, umursamazlık (Avcı ve Seferoğlu, 2011: 17), geçmeyen baş ağrısı, geçmeyen gripler ve soğuk algınlıkları, uykusuzluk, kabuslar, sırt ağrıları, mide ağrıları, kendini kötü hissetme, öfke, anksiyete, ruhsal çöküntü (Dalkılıç, 2014: 139-141) gözlemlenebilir. Görüldüğü gibi tükenmişliğin bireylerde hem fiziksel sağlık hem psikolojik/ruhsal sağlık yönlerinden sonuçları vardır. Bireyler yaşadıkları bu problemlerin çözümü için ilaçlar, alkol, sakinleştirici, uyuşturucu, sigara gibi madde bağımlılıklarına yönelebilirler (Izgar, 2003: 21).

Tükenmişliğin net olarak gözlemlenebilen etkisi bireylerin iş performanslarında düşüşler yaşamasıdır. Genel olarak tükenmiş kişiler motivasyonlarını kaybettikleri için işlerinde daha az çaba gösterirler. Bunun sonucu olarak bireyin mesleki başarısı düşer. Dolayısı ile örgütün başarısı da düşer (Sarğın, Öztaşyonar, 2019: 41). Tükenmiş bireylerde işle olan ilişkilerinin azalması sonucunda işe gitmek istememe, işten erken ayrılma gibi durumlar gözlemlenebilir (Yeşilyurt ve Yıldız, 2021: 13). Tükenmişliğin bir diğer boyutu da dikkat dağınıklığı, işe odaklanamama sonucunda yapılan işin kalitesinde düşüş ve hatta istenmeyen kazalar ve yaralanmalara bile sebep olabilmektedir (Dalkılıç, 2014: 142). Ayrıca insanlara sunulan hizmette insanlarla yeteri kadar ilgilenmeme yani daha az iletişimde bulunma, çok az göz göze gelme, bedensel temastan kaçınmalar da tükenmişliğin örgütler açısından olumsuz etkileridir (Izgar, 2003: 23). Yaratıcılığın yok olması, iş performansının düşmesi, mesleki başarının azalması (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017: 40), işten uzak durma, işe devamsızlık, işten kaytarmalar sonucunda kurumsal bağlılık azalarak işten ayrılmalar ve iş değiştirmeler gözlemlenebilir (Dalkılıç, 2014: 143). Tükenmişlik yaşayan insanlar, meslektaşları üzerinde bireysel çatışmalara ve görevlerini aksatmalarına sebep olabilir. Bu sebeple tükenmişliğin bireyler arasında bulaşıcı bir etkisi olduğundan söz edebiliriz (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 406).

2. 11. 1. Tükenmişliğin Alt Boyutları

Duygusal tükenme, tükenmişliğin yorgunluk, bitkinlik, stres, kendini yıpranmış ve kötü

hissetme gibi boyutlarını temsil etmektedir. Bu boyut tükenmişliğin en net ve belirleyici olan boyutunu ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 403). Tükenmişlik yaşayan kişiler, tükenmişliklerini tanımlarken en çok duygusal tükenme belirtilerini kullanırlar (Polatçı, Ardıç ve Türkan, 2014: 284). Duygusal tükenme, öğretmenlerin yorgunluk, bitkinlik ve stres gibi sebeplerle öğrencilerine yarar sağlayamadıklarını düşündüklerinde ortaya çıkar (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996; Aktaran: Grayson ve Alvarez, 2008: 1350).

Duyarsızlaşma, bireyin diğer insanlara karşı soğuk, duygusuz, olumsuz, katı ve insanlıktan uzak tepkisini ifade eder. Tükenmişliğin içsel boyutunu temsil eder. Birey burada idealizm kaybı yaşar ve insanlıktan uzak davranışlar sergileyebilir (Maslach ve Goldberg, 1998: 64). Tükenmişliğin kişilerarası bağlam bileşenidir. Duygusal tükenmeye tepki olarak kendini koruma amacıyla geliştirilen duyarsızlaşma zamanla kişilerin kendini geri çekmesine, yaptıkları işi azaltmaya, kişilerle arasına mesafe koymaya ve performans düşüklüğüne yol açar (Maslach, 2009: 37). Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenler öğrencilere, velilere okulda etkileşimde olduğu diğer paydaşlarına karşı soğuk, mesafeli, alaycı, kayıtsız, aşağılayıcı tutumlarda bulunurlar (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996; Aktaran: Grayson ve Alvarez, 2008: 1350).

Kişisel başarı boyutunda azalma ise kişinin üretken olamaması, yetersizlik duygusu, depresyon, kendini olumsuz değerlendirme gibi öz değerlendirme bileşenini içerir (Maslach, 2009: 38; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399). Öz yeterlilik duygusu azalan bireyler kendilerine “Ben ne yapıyorum?, Neden buradayım? Bu benim için yanlış bir iş mi?” sorularını sorarlar. Tükenmişliğin bu boyutunu yaşayan kişiler kariyer seçiminde hata yaptıklarını düşünür ve hem kendilerine hem başkalarına karşı olumsuz tutumlar içinde olurlar, saygıları azalır (Maslach, 2009: 38). Öğretmenler ise öğrencilerin gelişimine katkıda bulunamadıklarını düşünerek kendilerine karşı olumsuz değerlendirme yaptıklarında kişisel başarı duyguları azalır (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996; Aktaran: Grayson ve Alvarez, 2008: 1350).

2. 12. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE TÜKENMİŞLİK

Öğretmenlik 19. yüzyılın başından itibaren meslekleşmeye başlamıştır. Fakat gün geçtikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumluluklar da artmıştır. Değişen şartlar sebebi ile öğretmenlerden bazıları tükenmişlik yaşamıştır, bazıları da mesleği bırakma

noktasına gelmiştir (Alkevli, 2021: 20). Öğretmenlik mesleği tükenmişliğin en çok görüldüğü mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir (Zaretsky ve Katz, 2019: 132). İyi öğretmen olabilmek için kaliteli eğitimin yanında çağın gerektirdiği bilgi becerilere sahip olmak için öğretmenler bireysel ve mesleki açıdan kendilerini yenilemek zorundadır. Çünkü öğretmenlik mesleğinde öğretmenin, değişen çevre şartlarına uyumluluğu, hoşgörülü olması, mesleğini severek yapması önemli bir yere sahiptir. Baltaş ve Baltaş (1990), çünkü öğretmenlik mesleği çok fedakârlık isteyen, etkili iletişim becerilerini gerektiren ve zamanla duygusal yönden bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı en yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir şeklinde ifade etmiştir (Aktaran: Kazak ve Gündoğdu, 2023: 180). Bu sebeple bazı streslerden dolayı da öğretmenlerin psikolojilerinin de olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır. Hatta 2005 ve 2010 yılları arasında en az iki Hong Konglu öğretmen yoğun iş stresi, tükenmişlik, kaygı, depresyon, hayal kırıklığı nedenleri ile intihar etmiştir (Tsang, 2018: 494).

Öğretmenlerin tükenmişliğinin temel nedeninin öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili olduğu bilinmektedir (Zaretsky ve Katz, 2019: 132; Pishghadam ve Sahebjam, 2012: 233). Tükenmişliği arttırabilecek çeşitli kişisel özellikler olduğu görülmektedir. Bunlar; anksiyete, kendine güvensizlik, sinirlilik, nevrotik eğilim, pasiflik eğilim, endişe, içe dönüklük, takıntılı düşünceler (Larrivee, 2012), öğretim alanında az deneyime sahip olmak (LaTivee, 2012) şeklinde tespit edilmiştir (Aktaran: Zaretsky ve Katz, 2019: 132). Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmada ise (Durak, Seferoğlu, 2017: 766), öğretmenlerin en çok tükenmişlik yaşadığı alanlardan biri bilişim teknolojileri alanı olmuştur. Sırasıyla disiplin problemleri, sınıf yönetimi, eğitim politikalarındaki sık sık yapılan değişimler, öğrencilerin tutumları, mevcut uygulamalar, fiziksel alt yapı eksiklikleri, yöneticilerin tutumları, kaynak, materyal, müfredat yetersizlikleri, iş yükü, meslektaşların tutumu, branşa yönelik tutumlar, öğretmen yeterlilikleri, bürokratik işlerin fazlalığı, iş baskısı öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına sebep olarak bulunmuştur. Sınıfların çok kalabalık olması, öğrencilerin düşük motivasyona sahip olması (Durak, Seferoğlu, 2017: 769), müfredatın gereğinden fazla ağır olması ve öğretmene zaman problemi yaşatması, bilişim teknolojilerine yönelik çıkan arızalarda öğretmenin kendini yetersiz hissetmesi (Durak, Seferoğlu, 2017: 771) gibi hususlar öğretmenlerde tükenmişlik hissine sebep olmaktadır. Tükenmişlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin, bıkkınlık yaşayarak zorluklara karşı çözüm yolu bulmada

sıkıntı çektiği ve öğrencilere karşı olumlu iletişim kuramayarak sözel şiddete başvurduğu bulunan sonuçlar arasındadır (Karakelle ve Canpolat, 2008: 106). Görüldüğü gibi öğretmen tükenmişliğinin, eğitim öğretim süreçlerinde düşük verime sebep olacağından söz edebiliriz (Kazak ve Gündoğdu, 2023: 178). Ayrıca öğretmen tükenmişliğinin eğitim sisteminde ulusal düzeyde olumsuz etkiye neden olduğu bulunan sonuçlar arasındadır (Farber, 1991, Aktaran: Menekşe, Kartal ve Aydın, 2023: 4886).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme, çocukları sosyal duygusal, bilişsel, motor beceriler, dil gelişimi, kişisel öz bakım becerileri gibi alanlarda kazanım ve göstergelerle destekleme, etkili bir okul aile iş birliğini kurarak, velilerle sağlıklı iletişim kurma gibi sorumlulukları vardır. Okul öncesi öğretmenliği yaş grubunun küçük olması nedeniyle diğer öğretmenlik branşlarına göre daha çok özveri isteyen bir branştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlerde olduğu gibi teneffüs imkânlarının olmadığı bilinmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenleri hiç ara vermeden görevlerini yapmaktadır. Bu durum ise okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişliğin bir faktörü olarak karşımıza çıkabilmektedir (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010: 814). Bunların yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri medeni durumları, yaşları, mesleki kıdem yılları, eğitim durumları, görev yaptıkları kurum türüne göre değişmektedir (Efecan, 2022: 89-90). Fakat okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yaş, mesleki kıdem, sınıftaki çocuk sayısı, günlük çalışma saatleri, aylık gelir, eğitim durumu, çalışılan yaş grubuna göre farklılaşmadığı görülen çalışmalar da mevcuttur (Tonga ve Erden, 2021: 165).

2. 13. OKUL YÖNETİCİSİNİN MOTİVASYONEL DİLİ VE ÖĞRETMEN TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğretmen ve okul yöneticisinin iletişimi eğitim kurumlarındaki birçok durumu etkileyecek güce sahiptir. Okul yöneticileri etkili olabilmeleri için iletişim becerilerini ön planda tutarak sürekli geliştirmelidir (Özyıldız vd., 2023: 30). Çünkü Güngör'e (2018) göre, yönetme olgusunun ayrılmaz parçası iletişim becerileridir ve tüm yöneticilerde bulunması gerekmektedir (Aktaran: Özyıldız vd., 2023: 30). Okul yöneticileri, öğretmenleri harekete geçiren, stresi azaltan bir iletişim tarzı kullanmalıdır (Durnalı, Akbaşlı ve Diş, 2020: 13). Bu iletişim tarzını da motivasyonel dili kullanarak yapmak mümkün olabilir. Yöneticilerin motivasyonel dil kullanımının, çalışanlar üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu gösteren çalışmaların olduğu bilinmektedir (Demir, 2018b: 633;

Demir, 2018c: 177; Demir, 2018d: 196; Demir, 2019b: 165; Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1998: 235; Mayfield ve Mayfield, 2002: 89; Sullivan, 1988: 113). Ayrıca yöneticilerin iletişimde motivasyonel dil kullanmamalarının çalışanları olumsuz yönde etkilediği de bulunan sonuçlar arasındadır (Mayfield ve Mayfield, 2007: 85).

Araştırmalar okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin motivasyonlarının fazla olduğu ve okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının az olduğu okullarda öğretmenlerin motivasyonunun az olduğunu göstermektedir (Demir, 2018d: 196). Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini olumlu yönde arttırmaktadır. Öz yeterlilik ise, bireylerin çalışma isteğini, gayretini arttıran, stres ve kaygı düzeylerini düşürerek tükenmişliğin önüne geçen bir kavramdır (Demir, 2018c: 180-181). Kısaca öz yeterliliği artan öğretmen tükenmişlik ile baş edebilir veya tükenmişliği azaltabilir. Stres faktörlerini uzun süre yaşamayan öğretmenlerin tükenmişliklerinin azaldığını göstermektedir (Bradley, 2014: 141). Motivasyonel dilin olumsuz kullanımının etkilediği değişkenlerden biri de tükenmişliktir.

Araştırmalar, insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı doktorluk, öğretmenlik, hemşirelik, yöneticilik gibi mesleklerde çalışanların daha çok tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Güneş, 2016: 76). Schwap ve Iwanichi'nin (1982) çalışmasında, rol belirsizliğinin öğretmenlerin tükenmişliğine neden olduğu ifade edilmiştir (Aktaran: Demir, 2018a: 1040). Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklememesi ve buna rağmen öğretmenlerden yüksek tempoda çalışma beklmeleri, öğretmenlerin beklentilerini karşılamamaları, despot davranışları, öğretmenlere mobbing uygulamaları, iletişimlerinde yetersiz olmaları öğretmenlerin tükenmişliğine sebep olabilmektedir (Kazak ve Gündoğdu, 2023: 185). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi kaynaklı tükenmişliklerinin sebepleri ise üstlerinden takdir görmeme (Ekici, 2017: 438), okul yöneticileri tarafından kıyaslanma ve ayrımcılığa maruz kalma, ilkökulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi tarafından önemsenmemesi, etkinliklere çağırılmaması (Alkevli, 2021: 141-142) gibi durumlardır. Bağımsız anaokullarında okul yöneticilerinin baskıcı tutumları, öğretmenlerin önerilerinin dikkate alınmaması ve öğretmenlerine mobbing uygulaması okul iklimini etkileyen olumsuz yönetici davranışları arasındadır (Kazak ve Trabzonluoğlu, 2023: 9-10).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçları, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada anaokulu, ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında, değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009: 81). Bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil bağımsız değişken olurken okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi bağımlı değişken olmaktadır.

3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mayıs ve Haziran aylarında Düzce il merkezi ve ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre 127 okulda okul öncesi öğretmenleri görev yapmaktadır. Evrendeki okul öncesi öğretmenlerinin sayısı 445'tir. Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; çalışmaya pratiklik katan, zamandan tasarruf sağlayan, araştırmacının kolay ulaşabileceği örneklemden veri toplanması şeklinde tanımlanır (Cingöz, 2023: 22). Gereken örneklem büyüklüğü %95 güven seviyesi ve %5 hata payına göre hesaplanıp 207 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda 290 gönüllü okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011: 98). Uç değer olan 14 veri, veri setinden çıkarılmış ve 276 okul öncesi öğretmenine ait veri ile analize devam edilmiştir. Anaokulunda çalışan 291 okul öncesi öğretmeninden 176 okul öncesi öğretmeni, ilkokulda çalışan 116 okul öncesi öğretmeninden 67 okul öncesi öğretmeni, ortaokul ve lisede çalışan 38 okul öncesi öğretmeninden 33 okul öncesi öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kadın	252	91,3
	Erkek	24	8,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	232	84,1
	Lisansüstü	44	15,9
Okul Kademesi	Anaokulu	176	63,8
	İlkokul	67	24,3
	Ortaokul-Lise	33	12,0
	23-30 Yaş	93	33,7
Yaş Aralığı	31-35 Yaş	82	29,7
	36 Yaş ve Üzeri	101	36,6
Mevcut Okulda Çalışılan Süre	1-2 Yıl	119	43,1
	3-4 Yıl	49	17,8
	5 yıl ve Üzeri	108	39,1
	1-5 Yıl	56	20,3
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	109	39,5
	11 Yıl ve Üzeri	111	40,2

Tablo 3.1’e göre araştırmaya toplamda 276 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin %91,3 kadındır. Lisans mezunu okul öncesi öğretmeni %84,1’dir. Okul kademesine göre dağılıma bakıldığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %63,8’i anaokulu kademesinde çalıştığı görülürken en az katılım ise %24,3 ile ortaokul ve liselerde çalışan okul öncesi öğretmenlerindedir. Yaş aralığına göre dağılıma bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,6’sı 36+ yaştadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre dağılımlarına göre en fazla katılım %39,1 oranında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süredir çalışan öğretmenlerdedir. En az katılım ise %17,8 oranı ile mevcut okulunda 3-4 yıldır çalışan öğretmenlerdedir. Mesleki kıdeme göre dağılımda ise %40,2 ile en fazla katılımın kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerdedir. En az katılımın ise %20,3 ile mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verileri üç bölümden oluşan veri toplama araçları ile toplanmıştır. Birinci sayfada araştırmanın amacı hakkında bir paragrafa yer verilmiştir. İlk bölümde araştırmacının hazırladığı “Demografik Bilgiler Formu” (EK-2), ikinci bölümde Özen’in (2013) Türkçeye uyarladığı, Mert, Keskin ve Baş’ın (2011) Türkçede geçerlik ve güvenirlik analizini yaptığı “Motivasyonel Dil Ölçeği” (EK-2), üçüncü bölümde İnce ve

Şahin'in (2015) Türkçeye uyarladığı "Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu" (EK-2) uygulanmıştır. Bu ölçeklerle ilgili açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

3. 2. 1. Demografik Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcılar ile ilgili demografik bilgilere ulaşılabilecek 6 soru sorulmuştur. Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumu, çalıştığı okul türü, mesleki kıdemi, şuan bulunduğu okulda kaç yıl çalıştığı katılımcılara sorulmuştur.

3. 2. 2. Motivasyonel Dil Ölçeği

Mayfield, Mayfield ve Kopf tarafından (1995) geliştirilen motivasyonel dil ölçeği 24 maddeden, 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, yönlendirici dil (etkisöz edimi, yön verici dil) boyutu 10 madde, cesaret verici (edimsöz edimi, empatik dil) boyutu 6 madde, aitlik yaratıcı dil (düzsöz edimi, anlam oluşturuucu dil) boyutu 8 madde olarak tanımlanmıştır. Ölçek 5'li likert formatında hazırlanmış olup hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995: 332), ölçek geliştirme çalışması bulgularında eğik ve dik tekniği ile yapılan faktör analizi sonucunda üç faktörün, toplam varyansın %75'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin Omega iç tutarlılığı .97 bulunurken faktör bazında güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995: 332) tarafından geliştirilen ölçek Özen (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Özen (2013) motivasyonel dil ölçeğini Türk kültürüne uyarladığı çalışmasını öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre ölçekten alınan yüksek puanlar okul yöneticilerinin motivasyonel dili çok kullandığını göstermektedir (Özen, 2013). Ölçekten alınan puanlar 1,00-1,80 arası: Hiç Katılmıyorum, 1,81-2,60 arası: Katılmıyorum, 2,61-3,40 arası: Kısmen Katılıyorum, 3,41-4,20 arası: Katılıyorum, 4,21-5,00 arası: Tamamen Katılıyorum şeklindedir. Çalışmanın yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucuna göre ölçeğin üç boyutta oluştuğu görülmüştür. Bunlar; yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .54 ve .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yönlendirici dil boyutunda .94, cesaret verici dil boyutunda .93, aitlik yaratıcı dil boyutunda .88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçek alt faktörler ve genel bazda yüksek iç tutarlılığa sahiptir (Özen, 2013:98). Sonuç olarak ölçek yeterli güvenirlik kat sayısına ve kabul

edilebilir geçerlik göstergelerine sahip ölçme aracı olarak kabul edilebilir (Özen, 2013: 99). Bu araştırmanın verileri ile yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri .97 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değeri ise yönlendirici dil .96, aitlik yaratıcı dil .94, cesaret verici dil .90 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin .70'ten büyük olduğu görülmektedir ve bu değerler kullanılan ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan ölçek çalışmalarında geçerlik ve güvenirlik sonuçlarının yüksek olması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizine gerek duyulmamıştır.

3. 2. 3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri, bazı küçük değişikliklerle Maslach, Jackson ve Schwab tarafından eğitimcilere uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışması İnce ve Şahin (2015), tarafından yapılmıştır. Ölçek 22 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenme boyutu 9 madde, duyarsızlaşma boyutu 5 madde, kişisel başarı boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipte olup hiçbir zaman (0), yılda birkaç kez (1), ayda bir kez (2), ayda birkaç kez (3), haftada bir kez (4), haftada birkaç kez (5), her gün (6) seçeneklerinden oluşmaktadır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nda alt boyutlar için çeşitli kestirim noktaları belirlenmiştir. Duygusal Tükenme boyutunda 0-16 düşük düzey, 17-26 orta düzey, 27 ve üzeri yüksek düzey; Duyarsızlaşma boyutunda 0-8 düşük düzey, 9-13 orta düzey, 14 ve üzeri yüksek düzey; Kişisel Başarı boyutunda 37 ve üzeri düşük düzey, 31-36 orta düzey, 0-30 yüksek düzey" olarak belirlenmiştir (İnce ve Şahin, 2015: 390).

Envanterde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .24 ile .83 arasında değişmektedir. İnce ve Şahin'in (2015: 394) çalışmasından elde edilen güvenirlik kat sayıları duygusal tükenme boyutunda .88, duyarsızlaşma boyutunda .78, kişisel başarı boyutunda .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı duygusal tükenme boyutunda .83, duyarsızlaşma boyutunda .65 ve kişisel başarı boyutunda .72 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçek yeterli güvenirlik kat sayısına ve kabul edilebilir geçerlik göstergelerine sahip ölçme aracı olarak kabul edilebilir. Bu araştırmanın verileri ile yapılan analiz sonuçlarına göre alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değeri duygusal tükenme .93, duyarsızlaşma .74, kişisel başarı .83 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin .70'ten büyük olduğu görülmektedir ve bu değerler kullanılan ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan ölçek çalışmalarında geçerlik ve güvenirlik

sonuçlarının yüksek olması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizine gerek duyulmamıştır.

3. 4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada veriler üç bölümden oluşan demografik bilgiler formu, Motivasyonel Dil Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu Google formlar uygulamasında birleştirilerek tek bir form haline getirilmiştir. Google formlarda oluşturulan bu formun linki Düzce il merkezi ve ilçelerinde bulunan okullara WhatsApp uygulaması üzerinden ulaştırılmıştır. Formların okullara ulaştırılmasından önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 26.10.2022 tarih ve 223790 sayılı etik izin (EK-1) alınmıştır. Sonrasında da Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (EK-4) alınıp 2023 Mayıs ve Haziran ayında veriler toplanmıştır.

3. 5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin toplanmasından sonra veriler Excel programına alınmış gerekli düzenlemeler yapılarak veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 programına aktarılmıştır. Araştırmalarda güvenilirlik ve genellenebilirliğin yüksek olması için veri analizlerinde parametrik testlerin uygulanması önemli görülmüştür. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Tür, 2023: 94). Veri normalliğinin sınanması için Motivasyonel Dil Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu'nun içerdikleri alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3. 2. Araştırma Verileri Çarpıklık Basıklık Dağılımı Testi

Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Yönlendirici Dil	-0,306	-0,440
Aitlik Yaratıcı Dil	-0,059	-0,444
Cesaret Verici Dil	-0,326	-0,371
Motivasyonel Dil (Genel)	-0,217	-0,357
Duygusal Tükenme	0,579	-0,563
Duyarsızlaşma	1,676	1,743
Kişisel Başarı	-1,232	1,363

George ve Mallery (2010), çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmasının verilerin normal dağıldığının kanıtı olarak sayılabileceğini belirtmiştir ve bu referans aralığına göre veriler normal dağılmaktadır. Toplanan 290 kişiye ait verinin 14'ü

Çarpıklık ve basıklık değer aralığını ihlal ettiği için ve u değer oluşturduğu için veri setinin dışına çıkartılmıştır. Veriler normal dağıldığı için parametrik testler [bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon testi ve basit doğrusal regresyon analizi] kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ve öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiye ilişkin araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya koyulan bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin algılarının ne düzeyde olduğudur. Bu doğrultuda öncelikle okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 4.1’de okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanım düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanım Düzeyleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	Düzy
Yönlendirici Dil	276	3,36	1,24	Kısmen Katılıyorum
Aitlik Yaratıcı Dil	276	3,11	0,99	Kısmen Katılıyorum
Cesaret Verici Dil	276	3,44	0,98	Katılıyorum
Motivasyonel Dil (Genel)	276	3,28	0,94	Kısmen Katılıyorum

*1,00-1,80 arası: Hiç Katılmıyorum, 1,81-2,60 arası: Katılmıyorum, 2,61-3,40 arası: Kısmen Katılıyorum, 3,41-4,20 arası: Katılıyorum, 4,21-5,00 arası: Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

Tablo 4.1’e göre motivasyonel dil ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Yönlendirici Dil” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,6$; SS=1,24 olarak hesaplanmıştır. Aitlik yaratıcı dil alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,11$; SS=0,99 olarak tespit edilmiştir. “Cesaret Verici Dil” alt boyutu için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,44$; SS=0,98 olarak bulunmuştur. Motive edici dil ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,28$; SS=0,94’tür. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına yönelik algılarının ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde olduğundan söz edilebilir.

4. 2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, çalışılan okuldaki süre, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturma durumuna bakılmıştır.

4. 2. 1. Cinsiyet

Tablo 4.2’de okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımları arasındaki farklı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Motivasyon Dil Kullanımının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Yönlendirici Dil	Kadın	252	3,33	1,01	274	-1,620	.11	-
	Erkek	24	3,69	1,05				
Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	252	3,06	0,97	274	-2,759	.00	0.59
	Erkek	24	3,63	0,97				
Cesaret Verici Dil	Kadın	252	3,40	0,97	274	-1,919	.06	
	Erkek	24	3,80	0,97				
Motivasyonel Dil (Genel)	Kadın	252	3,24	0,93	274	-2,231	.03	0.46
	Erkek	24	3,69	0,97				

Tablo 4.2’ye göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanım ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Yönlendirici Dil” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [$t(274) = -1,620$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3,69$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3,33$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlere göre okul yöneticileri daha çok yönlendirici dil kullanmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının ikinci alt boyutu olan “Aitlik Yaratıcı Dil” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(274) = -2,759$; $p < 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3,63$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3,06$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ve anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Erkek öğretmenlere göre okul yöneticileri daha çok aitlik yaratıcı dil kullanmaktadır. Anlamlı fark için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre Cohen’s d katsayısı 0,59’dur ve bu değer cinsiyetin aitlik yaratıcı dil alt boyutunda orta düzeyde bir

etki değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının üçüncü alt boyutu olan “Cesaret Verici Dil” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274) = -1,919$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3,80$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla cesaret verici dil kullanmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(274) = -2,231$; $p < 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3,69$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3,24$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ve anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Başka ifadeyle, erkek öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla motivasyonel dil kullanmaktadır. Anlamlı fark için hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre Cohen’s d katsayısı 0,46’dır ve bu değer cinsiyetin motivasyonel dil algısında orta düzeyde bir etki değerine sahip olduğunu göstermektedir.

4. 2. 2. Eğitim Düzeyi

Tablo 4.3’te okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımları arasındaki farklı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Motivasyon Dil Kullanımının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Yönlendirici Dil	Lisans	232	3,38	1,00	274	0,405	.67
	Lisansüstü	44	3,31	1,11			
Aitlik Yaratıcı Dil	Lisans	232	3,11	0,97	274	0,046	.96
	Lisansüstü	44	3,10	1,07			
Cesaret Verici Dil	Lisans	232	3,43	0,96	274	-0,656	.51
	Lisansüstü	44	3,53	1,05			
Motivasyonel Dil (Genel)	Lisans	232	3,29	0,92	274	0,059	.95
	Lisansüstü	44	3,28	1,03			

Tablo 4.3’e göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının ilk alt boyutu olan “Yönlendirici Dil” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274) = 0,405$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında

lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,38$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=3,31$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ifadeyle, lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla yönlendirici dil kullanmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının ikinci alt boyutu olan “Aitlik Yaratıcı Dil” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274)= 0,046$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,11$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=3,10$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla aitlik yaratıcı dil kullanmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının üçüncü alt boyutu olan “Cesaret Verici Dil” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274)= -0,656$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,43$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=3,53$) kısmen düşük olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla cesaret verici dil kullanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274)= 0,059$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,29$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=3,28$) yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla motivasyonel dil kullanmaktadır.

4. 2. 3. Çalışılan Okul Kademesi

Tablo 4.4’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul kademesi ile bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanım düzeyleri arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yönlendirici Dil	1.Anaokulu	176	3,44	1,01	Gr. Arası	6,146	2	3,073	2,969	.05
	2.İlkokul	67	3,10	1,00	Grup İçi	282,606	273	1,035		
	3.Ortaokul-Lise	33	3,48	1,07	Toplam	288,752	275			
Aitlik Yaratıcı Dil	1.Anaokulu	176	3,14	0,99	Gr. Arası	1,765	2	0,883	0,900	.41
	2.İlkokul	67	2,97	0,95	Grup İçi	267,778	273	0,981		
	3.Ortaokul-Lise	33	3,21	1,04	Toplam	269,543	275			
Cesaret Verici Dil	1.Anaokulu	176	3,46	0,99	Gr. Arası	0,779	2	0,390	0,403	.40
	2.İlkokul	67	3,35	0,92	Grup İçi	264,036	273	0,967		
	3.Ortaokul-Lise	33	3,50	1,04	Toplam	264,816	275			
Motivasyonel Dil (Genel)	1.Anaokulu	176	3,33	0,94	Gr. Arası	2,911	2	1,456	1,639	.19
	2.İlkokul	67	3,10	0,89	Grup İçi	242,460	273	0,888		
	3.Ortaokul-Lise	33	3,38	1,01	Toplam	245,371	275			

Tablo 4.4’e göre öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Yönlendirici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 2,969$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=3,48$) ortalamasının en yüksek, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,10$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Aitlik Yaratıcı Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,900$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=3,21$) ortalamasının en yüksek, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=2,97$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Cesaret Verici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,403$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=3,50$) ortalamasının en yüksek, ilkokullarda

çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,35$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 1,639$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=3,38$) ortalamasının en yüksek, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,10$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4. 2. 4. Yaş Aralığı

Tablo 4.5'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş aralığı ile bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yönlendirici Dil	1. 23-30 Yaş	93	3,32	0,96	Gr. Arası	0,712	2	0,356	0,338	.71
	2. 31-35 Yaş	82	3,44	0,93	Grup İçi	288,040	273	1,055		
	3. 36 ve üstü yaş	101	3,34	1,15	Toplam	288,752	275			
Aitlik Yaratıcı Dil	1. 23-30 Yaş	93	3,14	0,90	Gr. Arası	1,499	2	0,750	0,764	.47
	2. 31-35 Yaş	82	3,18	0,97	Grup İçi	268,043	273	0,982		
	3. 36 ve üstü yaş	101	3,01	1,07	Toplam	269,543	275			
Cesaret Verici Dil	1. 23-30 Yaş	93	3,39	0,92	Gr. Arası	0,652	2	0,326	0,337	.71
	2. 31-35 Yaş	82	3,51	0,94	Grup İçi	264,163	273	0,968		
	3. 36 ve üstü yaş	101	3,42	1,07	Toplam	264,816	275			
Motivasyonel Dil (Genel)	1. 23-30 Yaş	93	3,27	0,86	Gr. Arası	0,732	2	0,366	0,408	.67
	2. 31-35 Yaş	82	3,36	0,88	Grup İçi	244,640	273	0,896		
	3. 36 ve üstü yaş	101	3,23	1,06	Toplam	245,371	275			

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ilk alt boyutu olan "Yönlendirici Dil" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,338$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{31-35}=3,44$) ortalamasının en yüksek, 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{23-30}=3,32$) en düşük ortalamaya sahip olduğu

görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Aitlik Yaratıcı Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,764$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{31-35}=3,18$) ortalamasının en yüksek, 36+ yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{36+ \text{ yaş}}=3,01$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Cesaret Verici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,337$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{31-35}=3,51$) ortalamasının en yüksek, 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{23-30}=3,39$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,408$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{31-35}=3,36$) ortalamasının en yüksek, 36+ yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{36+ \text{ yaş}}=3,23$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4. 2. 5. Çalışılan Okuldaki Süre

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda geçen süre ile bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Süre	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yönlendirici Dil	1. Bir-İki Yıl	119	3,36	1,01	Gr. Arası	0,518	2	0,259	0,245	0,78
	2. Üç-Dört Yıl	49	3,28	1,11	Grup İçi	288,234	273	1,056		
	3. Beş Yıl ve Üzeri	108	3,41	0,99	Toplam	288,752	275			
Aitlik Yaratıcı Dil	1. Bir-İki Yıl	119	3,13	1,02	Gr. Arası	0,110	2	0,055	0,056	.95
	2. Üç-Dört Yıl	49	3,07	1,07	Grup İçi	269,433	273	0,987		

Tablo 4.6(devamı). Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

	3. Beş Yıl ve Üzeri	108	3,11	0,91	Toplam	269,543	275		
Cesaret Verici Dil	1. Bir-İki Yıl	119	3,43	0,95	Gr. Arası	0,795	2	0,398	
	2. Üç-Dört Yıl	49	3,34	1,15	Grup İçi	264,020	273	0,967	0,411 .66
	3. Beş Yıl ve Üzeri	108	3,49	0,93	Toplam	264,816	275		
Motivasyonel Dil (Genel)	1. Bir-İki Yıl	119	3,29	0,94	Gr. Arası	0,310	2	0,155	
	2. Üç-Dört Yıl	49	3,22	1,05	Grup İçi	245,061	273	0,898	0,173 .84
	3. Beş Yıl ve Üzeri	108	3,31	0,94	Toplam	245,371	275		

Tablo 4.6'ya göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Yönlendirici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,245$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{5+ \text{ yıl}}=3,41$) ortalamasının en yüksek, mevcut okulunda 3-4 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{3-4 \text{ yıl}}=3,28$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Aitlik Yaratıcı Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,056$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 1-2 yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ yıl}}=3,13$) ortalamasının en yüksek, mevcut okulunda 3-4 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{3-4 \text{ yıl}}=3,07$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Cesaret Verici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,411$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{5+ \text{ yıl}}=3,49$) ortalamasının en yüksek, mevcut okulunda 3-4 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{3-4 \text{ yıl}}=3,34$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin genel toplam puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,173$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{5+ \text{ yıl}}=3,31$) ortalamasının en yüksek, mevcut okulunda 3-4 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{3-4$

$y_{11}=3,22$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4. 2. 6. Mesleki Kıdem

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin toplam mesleki kıdemleri ile bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Kıdem (Yıl)	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Yönlendirici Dil	1. 1-5 Yıl	56	3,25	1,09	Gr. Arası	1,197	2	0,598	0,568	.57
	2. 6-10 Yıl	109	3,43	0,85	Grup İçi	287,555	273	1,053		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	3,35	1,13	Toplam	288,752	275			
Aitlik Yaratıcı Dil	1. 1-5 Yıl	56	3,10	0,98	Gr. Arası	2,361	2	1,181	1,206	.30
	2. 6-10 Yıl	109	3,21	0,89	Grup İçi	267,181	273	0,979		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	3,01	1,07	Toplam	269,543	275			
Cesaret Verici Dil	1. 1-5 Yıl	56	3,26	1,01	Gr. Arası	2,837	2	1,418	1,478	.23
	2. 6-10 Yıl	109	3,53	0,88	Grup İçi	261,979	273	0,960		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	3,44	1,04	Toplam	264,816	275			
Motivasyonel Dil (Genel)	1. 1-5 Yıl	56	3,20	0,97	Gr. Arası	1,447	2	0,723	0,810	.45
	2. 6-10 Yıl	109	3,37	0,80	Grup İçi	243,924	273	0,893		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	3,24	1,05	Toplam	245,371	275			

Tablo 4.7’ye göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Yönlendirici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,568$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,43$) ortalamasının en yüksek, 1-5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=3,25$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Aitlik Yaratıcı Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 1,206$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3,21$) ortalamasının en yüksek, 11+ yıl mesleki

kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{11+yıl}=3,01$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Cesaret Verici Dil” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 1,478$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10 yıl}=3,53$) ortalamasının en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-5 yıl}=3,26$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,810$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10 yıl}=3,37$) ortalamasının en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-5 yıl}=3,20$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4. 3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğe ilişkin algı düzeylerine bakılmıştır. Tablo 4.8’ de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

Değişkenler	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Düzye
Duygusal Tükenme	276	0,00	53,00	20,74	13,81	Orta
Duyarsızlaşma	276	0,00	13,00	2,27	3,43	Düşük
Kişisel Başarı	276	8,00	48,00	38,55	8,02	Düşük

*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nda alt boyutlar için çeşitli kestirim noktaları belirlenmiştir. Duygusal Tükenme boyutunda 0-16 düşük düzey, 17-26 orta düzey, 27 ve üzeri yüksek düzey; Duyarsızlaşma boyutunda 0-8 düşük düzey, 9-13 orta düzey, 14 ve üzeri yüksek düzey; Kişisel Başarı boyutunda 37 ve üzeri düşük düzey, 31-36 orta düzey, 0-30 yüksek düzey” olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.8’e göre Maslach Tükenmişlik Envanterinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenme” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=20,74$; $SS=13,81$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler “Orta” düzeyde duygusal bir tükenme yaşamaktadır. Duyarsızlaşma alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 2,27$; $SS=3,43$ olarak tespit edilmiştir ve bu değere göre öğretmenler “Düşük” düzeyde duyarsızlaşma içerisindedirler. Kişisel başarı alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=38,55$; $SS=8,02$ olarak bulunmuştur ve bu değer öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda “düşük” düzeyde tükenmişliği olduğunu göstermektedir.

4. 4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, çalışılan okuldaki süre, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturma durumuna bakılmıştır.

4. 4. 1. Cinsiyet

Tablo 4.9’da okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Duygusal Tükenme	Kadın	252	20,79	13,59	274	0,184	.85	-
	Erkek	24	20,25	16,23				
Duyarsızlaşma	Kadın	252	2,10	3,30	274	-2,722	.00	0,52
	Erkek	24	4,08	4,25				
Kişisel Başarı	Kadın	252	38,72	7,77	274	1,153	.25	-
	Erkek	24	36,75	10,32				

Tablo 4.9’a göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişliğin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenme” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274)= 0,184$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=20,25$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=20,79$) kısmen düşük olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerde duygusal tükenme daha fazla, erkek öğretmenlerde daha azdır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişliğin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(274)= -2,722$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=4,08$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=2,10$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerde duyarsızlaşma kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişliğin üçüncü alt boyutu olan “Kişisel Başarı” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274)= 1,153$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=36,75$) ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=38,72$) kısmen düşük olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerde kişisel başarı algısı daha düşük, erkek öğretmenlerde daha yüksektir.

4. 4. 2. Eğitim Düzeyi

Tablo 4.10’da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Eğitim Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	232	20,67	13,53	274	-0,192	.85
	Lisansüstü	44	21,11	15,34			
Duyarsızlaşma	Lisans	232	2,20	3,42	274	-0,847	.39
	Lisansüstü	44	2,68	3,52			
Kişisel Başarı	Lisans	232	38,56	7,99	274	0,028	.98
	Lisansüstü	44	38,52	8,27			

Tablo 4.10’a göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile tükenmişliğin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenme” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274) = -0,192$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 20,67$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 21,11$) kısmen düşük olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerde duygusal tükenme daha fazla, lisans mezunu öğretmenlerde daha azdır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile tükenmişliğin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274) = -0,847$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 2,20$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 2,68$) kısmen düşük olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerde duyarsızlaşma daha fazla, lisans mezunu öğretmenlerde daha azdır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile tükenmişliğin üçüncü alt boyutu olan “Kişisel Başarı” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(274) = 0,028$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 38,56$) ortalamasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 38,52$) kısmen düşük olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerde kişisel başarıdaki tükenmişlik daha fazla, lisans mezunu öğretmenlerde daha azdır.

4. 4. 3. Çalışılan Okul Kademesi

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul kademesi ile bağımlı değişken olan tükenmişlik düzeyleri arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						Tukey
	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
Duygusal Tükenme	1.Anaokulu	176	20,31	13,43	Gr. Arası	209,869	2	104,934	0,548	.58	-
	2.İlkokul	67	20,74	13,47	Grup İçi	52267,378	273	191,445			
	3.Ortaokul-Lise	33	23,06	16,46	Toplam	52474,246	275				
Duyarsızlaşma	1.Anaokulu	176	2,67	3,42	Gr. Arası	142,413	2	71,206	6,256	.00	1<3 2<3
	2.İlkokul	67	1,46	2,68	Grup İçi	3107,106	273	11,381			
	3.Ortaokul-Lise	33	4,00	4,25	Toplam	3249,518	275				
Kişisel Başarı	1.Anaokulu	176	39,28	7,58	Gr. Arası	494,460	2	247,230	3,918	.02	3<1
	2.İlkokul	67	38,32	7,57	Grup İçi	17227,725	273	63,105			
	3.Ortaokul-Lise	33	35,09	10,27	Toplam	17722,185	275				

Tablo 4.11’e göre öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile tükenmişlik ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenme” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,548$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=23,06$) ortalamasının en yüksek, anaokullarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{anaokulu}}=20,31$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ortaokul ve liselerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi diğer kademelerde çalışanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile tükenmişlik ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2, 273} = 6,256$; $p<.05$]. post-hoc testlerinden Tukey’e göre anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{anaokulu}}=2,67$) ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=4,00$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anaokulunda çalışan öğretmenler lehinedir. Benzer şekilde ilkokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=1,46$) ile ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=4,00$) arasında anlamlı farklılık vardır ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Ortaokul ve liselerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinde duyarsızlaşma anlamlı şekilde daha

yüksektir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare değerine göre (0.04) anlamlı farkın %4'ü çalışılan okul kademesi ile açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile tükenmişlik ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Kişisel Başarı” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2, 273} = 3,918$; $p < .05$]. post-hoc testlerinden Tukey’e göre anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{anaokulu}}=39,28$) ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=35,09$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anaokulunda çalışan öğretmenler lehinedir. Ortaokul ve liselerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinde kişisel başarıdaki tükenmişlik anlamlı şekilde daha yüksektir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare değerine göre (0.03) anlamlı farkın %3'ü çalışılan okul kademesi ile açıklanmaktadır.

4. 4. 4. Yaş Aralığı

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı ile bağımlı değişken olan tükenmişlik arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler					ANOVA Sonuçları					Tukey
	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
Duygusal Tükenme	1. 23-30	93	21,01	13,85	Gr. Arası	337,681	2	168,841	0,884	.41	-
	2. 31-35	82	22,09	13,60	Grup İçi	52136,565	273	190,976			
	3. 36+	101	19,40	13,95	Toplam	52474,246	275				
Duyarsızlaşma	1. 23-30	93	2,37	3,41	Gr. Arası	63,281	2	31,910	2,735	.07	-
	2. 31-35	82	2,87	3,79	Grup İçi	3185,698	273	11,669			
	3. 36+	101	1,70	3,08	Toplam	3249,518	275				
Kişisel Başarı	1. 23-30	93	37,87	8,17	Gr. Arası	467,814	2	233,907	3,701	.03	2<3
	2. 31-35	82	37,25	7,92	Grup İçi	17254,371	273	63,203			
	3. 36+	101	40,23	7,75	Toplam	17722,185	275				

Tablo 4.12’ye göre öğretmenlerin yaş aralıkları ile tükenmişlik ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Duygusal Tükenme” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,884$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{31-35}=22,09$) ortalamasının en yüksek, 36+ yaştaki öğretmenlerin ($\bar{X}_{36+}=19,40$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 36+ yaştaki okul öncesi öğretmenlerinin

duygusal tükenme düzeyi diğer yaşlardaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Öğretmenlerin yaş aralıkları ile tükenmişlik ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Duyarsızlaşma” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 2,735$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{31-35}=2,87$) ortalamasının en yüksek, 36+ yaştaki öğretmenlerin ($\bar{X}_{36+}=1,70$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 36+ yaştaki okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi diğer yaşlardaki öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile tükenmişlik ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Kişisel Başarı” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2, 273} = 3,701$; $p > .05$]. Post-hoc testlerinden Tukey’e göre 31-35 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-35}=37,25$) 36+ yaştaki okul öncesi öğretmenler ($\bar{X}_{36+}=40,23$) arasında anlamlı farklılık vardır ve 36+ yaştaki okul öncesi öğretmenler lehinedir. 36+ yaştaki okul öncesi öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişliği diğer yaştakilere göre anlamlı şekilde daha düşüktür. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare değerine göre (0.03) anlamlı farkın %3’ü öğretmenlerin yaş aralıkları ile açıklanmaktadır.

4. 4. 5. Çalışılan Okuldaki Süre

Tablo 4.13’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okullarda geçen süre ile bağımlı değişken olan tükenmişlik arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çalıştıkları Okulda Geçen Süre Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Süre	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	1. Bir-İki Yıl	119	19,74	13,03	Gr. Arası	315,247	2	157,624	0,825	.44
	2. Üç-Dört Yıl	49	20,30	13,62	Grup İçi	52158,999	273	191,059		
	3. Beş+ Yıl	108	22,05	14,72	Toplam	52474,246	275			
Duyarsızlaşma	1. Bir-İki Yıl	119	2,50	3,66	Gr. Arası	11,016	2	5,508	0,464	.63
	2. Üç-Dört Yıl	49	2,18	3,27	Grup İçi	3238,502	273	11,863		
	3. Beş+ Yıl	108	2,07	3,26	Toplam	3249,518	275			
Kişisel Başarı	1. Bir-İki Yıl	119	38,50	7,24	Gr. Arası	34,873	2	17,437	0,269	.76
	2. Üç-Dört Yıl	49	37,89	9,99	Grup İçi	17687,312	273	64,789		
	3. Beş+ Yıl	108	38,91	7,90	Toplam	17722,185	275			

Tablo 4.13'e göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile tükenmişlik ölçeğinin ilk alt boyutu olan "Duygusal Tükenme" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,825$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{5+ \text{ yıl}}=22,05$) ortalamasının en yüksek, mevcut okulunda 1-2 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ yıl}}=19,74$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile tükenmişlik ölçeğinin ikinci alt boyutu olan "Duyarsızlaşma" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,464$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{5+ \text{ yıl}}=3,26$) ortalamasının en düşük, mevcut okulunda 1-2 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-2 \text{ yıl}}=3,66$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süre ile tükenmişlik ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan "Kişisel Başarı" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,269$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mevcut okulunda 5 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{5+ \text{ yıl}}=38,91$) ortalamasının en düşük, mevcut okulunda 3-4 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{3-4 \text{ yıl}}=37,89$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4. 4. 6. Mesleki Kıdem

Tablo 4.14'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin toplam mesleki kıdemleri ile bağımlı değişken olan tükenmişlik arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Kıdem (Yıl)	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	1. 1-5 Yıl	56	20,98	12,56	Gr. Arası	51,546	2	25,773	0,134	.87
	2. 6-10 Yıl	109	21,15	14,68	Grup İçi	52422,700	273	192,025		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	20,22	13,64	Toplam	52474,246	275			
Duyarsızlaşma	1. 1-5 Yıl	56	2,60	3,42	Gr. Arası	29,454	2	14,727	1,249	.29
	2. 6-10 Yıl	109	2,51	3,70	Grup İçi	3220,064	273	11,795		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	1,88	3,15	Toplam	3249,5118	275			
Kişisel Başarı	1. 1-5 Yıl	56	38,25	7,56	Gr. Arası	170,157	2	85,078	1,323	.27
	2. 6-10 Yıl	109	37,76	8,01	Grup İçi	17552,028	273	64,293		
	3. 11 Yıl ve Üzeri	111	39,48	8,23	Toplam	17722,185	275			

Tablo 4.14'e göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik ölçeğinin ilk alt boyutu olan "Duygusal Tükenme" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 0,134$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=21,15$) ortalamasının en yüksek, 11+ yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{11+ \text{ yıl}}=20,22$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme en az 11+ yıl kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerde görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik ölçeğinin ikinci alt boyutu olan "Duyarsızlaşma" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 1,249$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=2,60$) ortalamasının en yüksek, 11+ yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{11+ \text{ yıl}}=1,88$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma en az 11+ yıl kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerde görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan "Kişisel Başarı" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2, 273} = 1,323$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=37,76$) ortalamasının en yüksek, 11+ yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{11+ \text{ yıl}}=39,48$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kişisel başarıya bağlı tükenmişlik en az 11+ yıl kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerde görülmektedir.

4. 5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt probleminde okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olma durumu araştırılmıştır.

Tablo 4.15'te bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki

Boyutlar		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Yönlendirici Dil	r	-.25**	-.08	.13*
	p	.00	.16	.03
Aitlik Yaratıcı Dil	r	-.19**	-.06	.11
	p	.00	.25	.07
Cesaret Verici Dil	r	-.22**	-.12*	.16**
	p	.00	.04	.00
Motivasyonel Dil (Genel)	r	-.24**	-.09	.14*
	p	.00	.13	.02

Tablo 4.15'e göre Yönlendirici Dil alt boyutu ile Duygusal Tükenme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.25$; $p < .01$). Okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Yönlendirici dil ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = -.08$; $p > .05$). Yönlendirici dil ile kişisel başarı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .13$; $p < .05$). Okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanım düzeyleri arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarıları artmaktadır.

Aitlik Yaratıcı Dil alt boyutu ile Duygusal Tükenme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.19$; $p < .01$). Okul yöneticilerinin aitlik yaratıcı dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Aitlik yaratıcı dil ile duyarsızlaşma ($r = -.06$; $p > .05$) ve kişisel başarı ($r = .11$; $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Cesaret Verici Dil alt boyutu ile Duygusal Tükenme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.22$; $p < .01$). Okul yöneticilerinin cesaret verici dil kullanımı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Cesaret Verici Dil alt boyutu ile Duyarsızlaşma arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.12$; $p < .05$). Okul yöneticilerinin cesaret verici dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Cesaret Verici Dil alt boyutu ile Kişisel Başarı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .16$; $p < .01$). Okul yöneticilerinin cesaret verici dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyleri artmaktadır.

Motivasyonel Dil ile Duygusal Tükenme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.24$; $p < .01$). Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır.

Motivasyonel Dil alt boyutu ile Duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = -.09$; $p > .05$). Motivasyonel Dil ile Kişisel Başarı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .14$; $p < .01$). Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyleri artmaktadır.

4. 6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemde okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olma durumu araştırılmıştır.

Tablo 4.16’da bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri yordama düzeyine ait basit doğrusal regresyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16. Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişkenler	Duygusal Tükenme			Duyarsızlaşma			Kişisel Başarı		
	β	t	p	β	t	p	β	T	p
Sabit	-	11,027	.00	-	4,501	.00	-	19,975	.00
Motivasyonel Dil	-0,241	-4,112	.00	-0,091	1,517	.13	0,136	2,272	.02
	R= 0,241 R ² = 0,058 F= 16,910 B= -0,147			R=0,091 R ² = 0,008 F=2,300			R=0,136 R ² = 0,018 F=5,163 B= 0,048		

Tablo 4.16. incelendiğinde bağımsız değişken olan Motivasyonel Dil Kullanımının Duygusal Tükenme alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ($\beta = 0,241$; $p < .05$). Motivasyonel Dil kullanımında meydana gelen bir birimlik değişim duygusal tükenmede -0,147 birimlik azalmaya yol açmaktadır ve öğretmenlerin Duygusal Tükenme düzeylerinin %5,8’i okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile açıklanmaktadır [$F=16,910$; $p < .05$]. İkinci olarak, Motivasyonel Dilin, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir [$F=2,300$; $p > .05$]. Üçüncü olarak, Motivasyonel Dil Kullanımının öğretmenlerin Kişisel Başarıya bağlı tükenmişlik düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = 0,136$; $p < .05$). Motivasyonel dil kullanımında meydana gelen bir birimlik değişim öğretmenlerin kişisel başarı düzeyinde 0,048 birimlik artış oluşturmaktadır ve öğretmenlerin kişisel başarıya bağlı tükenmişliklerinin %4,8’i okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile açıklanmaktadır [$F=5,163$; $p < .05$].

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular neticesiyle tespit edilen sonuçlara, tespit edilen sonuçların alan yazındaki sonuçlar ile karşılaştırılıp tartışılmasına ve sunulan önerilere yer verilmiştir.

5. 1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Düzce ilinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu araştırmada 276 öğretmene ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen bu araştırmanın sonuçları aşağıda her bir alt problemin altında ayrı ayrı incelenmiştir.

5. 1. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı düzeylerini kısmen katılıyorum olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dile ilişkin öğretmen algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde, cesaret verici dil algılarının ise katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticileri motivasyonel dil kullanımlarını arttırmak için öğretmenlere daha açıklayıcı, faydalı, anlaşılır direktiflerde bulunabilir. Öğretmenlerini cesaretlendirebilir, destekleyebilir, sorunlarına yapıcı çözümler üretebilir. Öğretmenlerini takdir edebilir, teftiş öncesinde nasıl denetleneceği konularında yararlı açıklamalarda bulunabilir. Öğretmenlerin kendilerini okula ait hissedebilmeleri için öğretmenleri birbirine kaynaştırıcı etkinlikler düzenleyebilir. Literatür incelendiğinde Demir (2018d: 163), ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ve Yakut (2020: 88), liselerde görev yapan okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile yönelik öğretmen algılarını kısmen yüksek düzeyde bulmuştur. Sivik (2018: 142), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Farklı olarak Sönmez (2018: 82), araştırmasında okul yöneticisinin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin algısına göre orta ve düşük düzeyde

bulmuştur. Okul yöneticileri, yönlendirici dil boyutunda yetersiz bulunmuştur (Sönmez, 2018: 82). Şama (2021: 95) yapmış olduğu araştırmasında okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin okul öncesi öğretmenleri açısından yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde iken cesaret verici dil alt boyutu ise “kararsızım” düzeyinde bulmuştur. Bıçak (2021: 114), ise okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dili öğretmen algılarına göre “katılıyorum” düzeyinde bulmuştur. İnsani ilişkilerin daha çok ön planda olması sebebi ile okul yöneticileri motivasyonel dili kullanmalıdır. Bununla birlikte okul yöneticileri yapılacak işler konusunda öğretmenlere açıklayıcı, yararlı açıklamalarda bulunmalıdır. Yaşanılan problemlerde öğretmenlere çözüm yolları göstermelidir. Kurum kültürünü arttıracak sosyal faaliyetlerde bulunmalıdır. Eğitim alanındaki gelişmeleri öğretmenleri ile paylaşarak, öğretmenleri kariyerlerinde destekleyerek, cesaretlendirerek, okulun geçmişindeki başarılı öğretmenleri ve başarılı projeleri öğretmenlerle paylaşarak motivasyonel dil kullanımları arttırabilir. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımını arttırmaları öğretmenleri olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenler kurumlarına daha bağlı olabilir ve daha az tükenmişlik yaşayacakları düşünülebilir. Bunun sonucunda okulda daha çok olumlu eğitim öğretim atmosferinin yaşanacağı düşünülebilir.

5. 1. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, çalışılan okuldaki süre, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından incelendiğinde erkek öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla motivasyonel dil kullanmaktadır. Bunun nedeni, kadın ve erkek yapısındaki ve algılarındaki farklılıklar olabilir. Benzer sonuç olarak Şama (2021: 97) ve Yakut (2020: 91), erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımında daha pozitif algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde; okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Bıçak, 2021: 115; Çevik ve Köse, 2017: 1009; Demir, 2018d: 166; Sivik, 2018: 142). Tüm bu sonuçlardan farklı olarak Sönmez (2018: 78), çalışmasında okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının kadın öğretmenler tarafından daha pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dile ilişkin görüşleri okul öncesi ğretmenlerinin eğitim düzeyi bakımından incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla motivasyonel dil kullanmaktadır. Motivasyonel dilin alt boyutları incelendiğinde sonuçlar şu şekildedir. Yönlendirici dil alt boyutunda lisans mezunu okul öncesi öğretmenlere göre okul yöneticileri daha çok motivasyonel dil kullanmaktadır. Aitlik yaratıcı dil alt boyutunda lisans mezunu okul öncesi öğretmenlere göre okul yöneticileri daha fazla motivasyonel dil kullanmaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından daha çok yönlendirilmeye, faydalı öğütlere, problemlerin nasıl çözüleceği konusunda yardımcı olmalarına ve ait hissetmeye açık oldukları söylenebilir. Cesaret verici dil alt boyutunda ise lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenleri okul yöneticilerinin daha fazla motivasyonel dil kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi; okul yöneticilerinin ğretmenlerinin başarılarını övmesi, başarılı ğretmen olabilmeleri için öğretmenlerini cesaretlendirmesi, öğretmenlerini kariyerlerinde desteklemesi, ğretmenlerinin ödül alabilmesi için okulun geçmişindeki ödül alan öğretmenlerin hikyesinden bahsetmesi gibi durumlar olabilir. Yakut’un (2020: 92), çalışmasında bu sonucu destekler nitelikte olarak okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımını lisans mezunu öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Literatür incelendiğinde; Sivik (2018: 143), Sönmez (2018: 80), şama (2021: 100) alışmalarında motivasyonel dil kullanımı ve öğretmenin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda bu araştırma sonuçlarına benzer veya farklı nitelikte sonuçlar olduğu görülmektedir. Bunun sebebi araştırmaya katılan kişilerin bireysel farklılıklar ve çalışma koşullarındaki farklılıklar olduğu söylenebilir. Bir diğer sebebi ise lisansüstü mezunu öğretmenler yüksek lisans veya doktora yaparken okul yöneticileri ile sorun yaşamış olabilir. Öğretmenler, okul yöneticileri tarafından gerek davranış gerek sözel olarak desteklemediklerini düşünmüş olabilirler.

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil kullanımı ölçek geneline ve tüm alt boyutlarına ilişkin görüşleri, çalıştıkları okul kademesi bakımından incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. ayak ve Kocabaş’ın (2022: 211) alışması incelendiğinde bu sonucu destekler niteliktedir. Tam zıddı olarak Yavuz’un (2018: 86) alışmasında motivasyonel dilin okul kademesi değişkeninde, liselerde çalışan öğretmenlere göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit

edilmiştir. Bu farklılığın sebebi, liselerde çalışan öğretmenler yönlendirici dil, cesaret verici dil, aitik yaratıcı dil kullanımına daha açık oldukları söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, yapılacak olan işleri öğretmenlere açık ve net olarak açıklaması, işin nasıl yapılacağı hakkında öğretmenlere faydalı yönergeler vermesi, öğretmenlerin nasıl çalışması gerektiğini konusunda öğütler vermesi, okulun geçmişindeki önemli olaylar ve geçmişteki başarılı, ödül almış öğretmenler hakkında bilgi vermesi sayılabilir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil kullanımı ölçek geneline ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri yaş aralığı bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür ile bu araştırma sonucunun birbirine paralel olduğu görülmüştür (Sivik, 2018: 143; Sönmez, 2018: 81; Yavuz, 2018: 86). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil kullanımı ölçek geneline ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri çalışılan okuldaki süre bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Yakut'un (2020: 93) çalışması ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışılan okul kademesi, yaş aralığı ve çalışılan okuldaki süre bakımından okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımından etkilenmemelerinin nedeni okul öncesi öğretmenlerinin bireysel farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Anlamlı farklılığın olduğu araştırmaları ise örneklem farklılığı ile açıklayabiliriz.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil kullanımı ölçek geneline ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni, okul öncesi öğretmenlerinin her yıl değişen öğrencilerinin eğitim öğretimine aynı ve bitmeyen heyecanla başlamaları kaynaklı olabilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekler niteliktedir (Çayak ve Kocabaş, 2022: 211; Demir, 2018d: 166; Sivik, 2018: 143; Sönmez, 2018: 79). Yakut'un (2020: 91) çalışmasında motivasyonel dilin alt boyutlarından cesaret verici dil ve aitik yaratıcı dil boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmazken yönlendirici dil boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre 1-5 sene arası kıdemli öğretmenler, 21-25 sene arası kıdemli öğretmenlere göre yönlendirici dil kullanımını daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu farklılığın sebebi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yönlendirilmeye daha açık olması, okul yöneticilerinin açıklamalarını açıklayıcı, anlaşılır, yol gösterici, bilgilendirici, faydalı bulmaları olabilir.

5. 1. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişliğe ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde birinci alt boyut olarak duygusal tükenmeyi orta düzeyde yaşadıkları, ikinci alt boyut olarak duyarsızlaşmayı düşük düzeyde yaşadıkları, üçüncü alt boyut olarak kişisel başarı hissini düşük düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmeyi orta düzeyde yaşamalarının sebebi, okul yöneticilerinin farklı branşlardan mezun olmaları sebebi ile okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarını anlamada zorlanmış olabilirler. Her okulda yardımcı personel veya stajyer öğrenci olmadığı için gün içinde fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayamamak okul öncesi öğretmenlerini zorlamış olabilir. Yaş grubu 3-6 yaş olduğundan dolayı her çocuk kendini tehlikelerden tam olarak koruyamadığı için okul öncesi öğretmenleri stres yaşamış, gün içinde endişelenmiş olabilirler. Okul öncesi öğretmenlerinin evrak yükleri fazla olduğu için kendilerini yorgun, bitkin hissediyor olabilirler. Ailelerde çocukları ile ilgili oluşan gerçek dışı yüksek beklentilerinin gerçekleşmemesinin sorumluluğunu öğretmenlere yüklemiş olabilirler ve bu da öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmış olabilir. Sınıfların kalabalık olması sebebi ile eğitim öğretimden alınan verim düşmüş olabilir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissini düşürmüş olabilir. Duyarsızlaşma boyutunun düşük olmasının nedenlerinden biri okul öncesi öğretmenleri ile çocuklar arasında sevgi ve güven bağı oluşunca daha rahat bir çalışma ortamı kuruluyor olabilir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sorunlarıyla daha yakından ilgilendiği için çocukların aile ve sosyal yaşam becerilerine, tüm yönlerden gelişimine olumlu şekilde katkıda bulunduğunu düşünüp mutlu oluyor olabilir. Alkevi'nin (2021: 141) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışması bu araştırmayı destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde; öğretmenlerin tükenmişlik algılarının düşük düzeyde olduğu (Akyürek, 2020: 37; Alanoğlu, 2019: 165; Şaştım, 2019: 55), okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak yapılan Adıgüzel'in (2016: 103) çalışmasında ise öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerine yönelik Kurt'un (2023: 7550) çalışmasında ve Dönmez ve İlgar'ın (2020: 1) öğretmenlere yönelik çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik algısının orta düzeyde olduğu bulunan sonuçlar arasındadır. Sınıf öğretmenlerine yönelik diğer bir araştırmaya göre (Meriç ve Erdem, 2023: 51), öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında düşük, duyarsızlaşma alt boyutunda ise çok düşük düzeyde

tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. İlkokul öğretmenlerine yönelik yapılan bir diğer çalışmada ise duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutunda orta, duygusal tükenme boyutunda ise yüksek tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014: 135). Ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak yapılan (İşli, 2023: 74-75) araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenmeyi ve kişisel başarı boyutundaki tükenmeyi orta düzeyde yaşadığı, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliği ile düşük düzeyde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik Aydın'ın (2020: 71) araştırmasında ve fen bilgisi öğretmenlerine yönelik Yurduseven'in (2020: 61) araştırmasında öğretmenlerin duygusal tükenmeyi orta düzeyde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Birkan'ın (2020: 81) araştırmasında ise öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma algılarının düşük kişisel başarı algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik sendromuna yönelik yapılan araştırmada duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında yüksek düzeyde tükenmişliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Garcia- Carmona, Marin ve Aguayo, 2019: 202). Görüldüğü gibi yapılan araştırmalarda bu araştırma sonucuna benzer ve farklı nitelikte çalışmalar mevcuttur. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının nedenlerinden bazıları; okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, uyarılarını uygun bir üslup yerine sert şekilde yapması, mobbing uygulamaları, öğretmenlerin heyecanını kırarak şekilde davranmaları, okulu ilgilendiren kararlarda öğretmenlerin görüşlerini dikkate almamaları, karşılaşılan problemlerde öğretmenlerinin yanında olduğunu hissettirememeleri, öğretmenlerini destekleyememeleri, iyi işler konusunda cesaretlendirememeleri gibi sorunlar olabilir. Bu bağlamda; öğretmenlerin görevlerinden duygusal olarak soğumaları, kendilerini yorgun, bitkin, stresli, suçlu, heyecansız, başarısız hissetmeleri, karşılaşılan problemlerle baş edememeleri, okula gelmede isteksizlik hissi, bir an önce dersini bitirip okuldan çıkma isteği, okuldan soğumaları, okuldan ayrılma isteği olabilir.

5. 1. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, yaş aralığı, çalışılan okuldaki süre, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi cinsiyet bakımından incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutu kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Duyarsızlaşma alt boyutu incelendiğinde erkek öğretmenlerde daha

fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel başarı algısı alt boyutu incelendiğinde kadın öğretmenlerin kişisel başarı algısının daha düşük olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre tükenmişliğı daha yüksek düzeyde yaşamasının nedeni, kadınların aile hayatında erkeklere göre daha fazla sorumluluklarının olması olabilir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre duyarsızlaşmasının nedeni, kadınların erkeklere göre daha hassas ve ince düşünceye sahip olması olabilir. Genel olarak kadın ve erkek yapısındaki farklılıklar bu sonuçlara neden olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde ise cinsiyetin tükenmişlik düzeyini etkilemediğı yönünde birçok araştırma vardır (Akyürek, 2020: 35; Altwaim, Kadi, Alfakeh, 2023: 97; Aydın, 2020: 68; Birkan, 2020: 83; Dönmez ve Sarı, 2021: 60; Gökbulut ve Dindaş, 2022: 42; Kelgökmen, Uzunöz ve Demirhan, 2016: 1511; Malik, Akhter, Asghar, Khalid, 2021: 129; Meriç ve Erdem, 2023: 67; Öztürk ve Erdem, 2020: 926). Literatürde öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında cinsiyetin etkili olduğu yönünde araştırmalara da rastlanılmaktadır (Dönmez ve İlgar, 2020: 14; Kayan ve Kozikoğlu, 2017: 73; Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014: 360-361; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014: 152). Görüldüğü üzere bu çalışma sonucunu destekleyen benzer çalışmalar ve farklı çalışmalar mevcuttur. Bu farklılığı araştırmaların uygulandığı örneklem farklılığı ile açıklayabiliriz.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri eğitim düzeyi bakımından incelendiğinde; lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıdaki tükenmişlik alt boyutlarında tükenmişlikleri daha fazladır. Bunun sebebi, yüksek lisans veya doktora yapan okul öncesi öğretmenleri daha çok çabaladıkları için gece derslere çalışıp uykusuz kaldıkları için kendilerini zinde hissetmemiş, yorulmuş, bunalmış, tükenmişlik yaşamış olabilirler. Yüksek lisans veya doktora yapmak, bu eğitimlere zaman ayırmak öğretmenlere zor gelmiş olabilir. Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı'nın (2014: 154) çalışması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre doktora mezunu öğretmenler yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe tükenmişliğin artma sebebi; akademik olarak daha çok çaba, emek ve zaman sarf eden öğretmenler mesleğinde tükenmişlik yaşıyor olabilir. Bu bağlamda daha fazla emek, çaba gösteren lisansüstü mezunu öğretmenlerin beklentileri yükselmiş veya karşılanmamış olabilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyinin tükenmişliklerini etkilemediğı yönünde araştırmalar da mevcuttur (Akyürek, 2020: 35; Birkan, 2020: 85; Şaştım, 2019: 67). Bu araştırmaların tersi yönünde lisans mezunu

öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı yönünde araştırma da vardır (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014: 361). Bunun nedeni ise öğretmenlerin aile ve sosyal hayatlarında farklı sorunların varlığı olabilir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi çalışılan okul kademesi bakımından incelendiğinde; ortaokul ve liselerde görevli okul öncesi öğretmenlerinin ilkokul ve anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıdaki tükenmişlik boyutlarında tükenmişlikleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre okul türü değişkeninde kademe arttıkça tükenmişliğin arttığını söylemek mümkündür. Bu sonucun nedeni, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarını anlamada zorlanmış olabilirler. Okul öncesi öğretmenlerinin teneffüsü olmaması sebebi ile ortaokul ve liselerde çalışan diğer branştaki öğretmenlerle teneffüslerde sohbet edip kaynaşamaması, okul toplantılarında, etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin çağrılmasının unutulması, bazı okullar için anasınıflarının, okulun ana binalarından farklı yerde bulunması kaynaklı olabilir. Bu gibi sebeplerle okul öncesi öğretmenleri kendilerini okula ait hissedememiş olabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonucu ile örtüşmeyen (Arslan, 2020: 42; Birkan, 2020: 86) okul türünün öğretmenin tükenmişliğini etkilemediği yönünde sonuca da ulaşılmıştır. Alkefli'nin (2021: 141) çalışmasına göre ise bu araştırmaların tam tersi yönünde bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında daha çok tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılırken duyarsızlaşma alt boyutu ise okul türüne göre değişmemektedir. Bir diğer araştırma sonucuna göre ise lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ortaokul öğretmenlerinden, ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ise ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış olup bu araştırmayı destekler niteliktedir (Gökbulut ve Dindaş, 2022: 53).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi yaş aralığı bakımından incelendiğinde; sonuçlar 36+ yaş okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıdaki tükenmişlikleri diğer yaşlara göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problemlerle nasıl baş edeceklerini bilememe, tecrübesizlik, çocukların bir konu hakkında ne düşündüğünü, neye ihtiyaçları olduğunu anlayamama, çocukların doğasını henüz hissedememe, mesleğe adapte olamamış olma gibi durumlar söz konusu olabilir. Öztürk ve Erdem'in (2020: 926) çalışmasına göre 41-50 yaş grubu öğretmenler daha fazla

tükenmişlik yaşamaktadır. Bir diğer çalışmada ise 29-34 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri 22-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir (Birkan, 2020: 82). Yaş büyüdükçe tükenmişliğin artması bulunan sonuçlar arasındadır (Acar, 2016: 49; Altwaim, Kadi, Alfakeh, 2023: 97; Metin, 2023: 50). Bunun sebebi yaş arttıkça öğretmenlerdeki sabrın tükenmesi, tahammülün azalması, öğretmenlerin yaşadığı bazı kronik hastalıklar, zamanla sese ve gürültüye karşı hassasiyet geliştirme, kendini zinde hissedememe gibi durumlar olabilir. Literatür incelendiğinde tükenmişliğin yaş değişkeni ile anlamlı bir farklılığın olmadığı da bulunan sonuçlar arasındadır (Akyürek, 2020: 35; Alkeveli, 2021: 141; Aydın, 2020: 68; Dönmez ve İlgar, 2020: 15). Bu araştırmayı destekler nitelikte çalışmalar da mevcuttur (Maslach ve Jackson, 1981: 111; Walker, 1997: 74).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi çalışılan okuldaki süre bakımından incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutu, duyarsızlaşma alt boyutu, kişisel başarı alt boyutları yönünden anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumun kaynağı, okul öncesi öğretmenlerinin her yıl farklı öğrencilerle çalışmalarına yeni baştan başlıyor olması olabilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekler niteliktedir (Arslan, 2020: 36; Şaştım, 2019: 69). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi kıdemleri bakımından incelendiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya bağlı tükenmişlik en az 11+ yıl kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerinde görülmektedir. Zamanla okul öncesi öğretmenlerinin tahammül sınırı düşmüş olabilir. Okul öncesi öğretmenleri gün içinde teneffüs olmadan çalıştıkları için sürekli sese maruz kalmaları sebebi ile sese ve gürültüye karşı hassasiyet geliştirmiş olabilirler. Bu durumun uzun yıllar devam etmesi sebebi ile kendilerini yıpranmış ve bitkin hissediyor olabilirler. Kalabalık sınıflarda yardımcı personel olmadan çalışmak bir süre sonra okul öncesi öğretmenlerini yıpratmış olabilir. Literatür incelendiğinde kıdemi artan öğretmenlerin daha çok tükenmişlik yaşadığı yönündedir (Acar, 2016: 50; Adıgüzel, 2016: 105; Alhaija, Algani, 2021: 2468; Arslan, 2020: 59; Metin, 2023: 50; Şaştım, 2019: 68). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin tükenmişliği ile kıdemleri arasında anlamlı fark bulunmayan araştırmalar da vardır (Akyürek, 2020: 35; Alkeveli, 2021: 141; Altwaim, Kadi, Alfakeh, 2023: 97; Dönmez ve İlgar, 2020: 15; Dönmez ve Sarı, 2021: 60; Gökbulut ve Dindaş, 2022: 54; Kayan ve Kozikoğlu, 2017: 73; Öztürk ve Erdem, 2020: 926). Bu araştırmanın tam tersi yönünde literatürde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok tükenmişlik yaşadığı araştırmalar da mevcuttur (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014: 360-

361; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014: 154). Bu durumun sebebi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurum kültürüne adapte olmakta zorlanmaları, iş yükünün ve sorumluluğun ağır gelmesi, mesleğe alışamama, mesleği benimseyememe gibi durumlar olabilir.

5. 1. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin motivasyonel dilin alt boyutu olan yönlendirici dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişliğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımı ile tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutu ile anlamlı ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönlendirici dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarıları artmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin alt boyutu olan aitlik yaratıcı dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmesi azalmaktadır. Okul yöneticilerinin aitlik yaratıcı dil kullanımının duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin motivasyonel dilin alt boyutu olan cesaret verici dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının azaldığı kişisel başarı düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Genel olarak okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmelerinin azaldığı, kişisel başarı düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde ise okul yöneticilerinin olumsuz davranışlarının öğretmenlerde strese neden olduğu bilinmektedir (Blase, 1986: 29). Okul yöneticilerinin kısıtlayıcı davranışlarının öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olması bunu destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerini faydalı şekilde yönlendirememesi, takdir edememesi, destekleyememesi, yaşanan problemlerde yol gösterici olamaması, öğretmenlerin mesleki doyumları ile ilgilenmemesi, öğretmenlerine güvenmemesi, kurum kültürünü kazandıramaması, öğretmenlerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurmasını önemsememesi öğretmenlerde duygusal tükenmeye yol açabilir. Okul yöneticilerinin okul hakkındaki mali bilgileri, başarıları, ödülleri öğretmenlerle paylaşamaması, öğretmenlerini cesaretlendirememesi, teftiş öncesi bilgilendirmemesi, öğretmenlerine

güvenmemesi ve güvenini hissettirememesi öğretmenlerin duyarsızlaşmasına sebep olabilir. Matematik öğretmenlerinin algısına göre okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı destekleyici tutumları ise öğretmenlerdeki tükenmişliği azaltarak pozitif yönde etkilemektedir (Göksal, 2018: 123). Okul yöneticilerinin destekleyici ve teşvik davranışları öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşayarak daha verimli, daha profesyonel performans göstermelerini sağlar (Alhaija, Algani, 2021: 2477). Okul yöneticisinden destek gören okul öncesi öğretmenleri işlerini daha çok severek yapmakta, kendilerini daha iyi hissetmektedir (Karademir ve Ören, 2020: 224). Öğretmenlerin işlerini severek yapması, yaptıkları işlerden tatmin olmaları duygusal tükenme boyutu ile doğrudan ilişkilidir (Seiler, Bortnowska, Seiler, 2023: 565). Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil öğretmenlerin stres ve kaygı düzeylerini düşürerek daha istekli ve gayretli çalışmalarına, öz yeterliliklerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Demir, 2018c: 181). Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı açıklayıcı, faydalı, anlaşılır, geliştirici, rehberlik edici şekilde davranması, öğretmenlerini yaptıkları faaliyetler sonucunda övmesi, kariyerlerinde desteklemesi yol göstermesi, kolaylaştırıcı şekilde davranması, öğretmenlerine güvenmesi, yardımcı olması, öğretmenlerin maddi ve manevi doyumları ile ilgilenmesi, öğretmenlere okulda geçmişte yapılmış, yapılan ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalarla ilgili açık, net bilgi vermesi öğretmenler ile olumlu ilişkiler geliştirmesine katkı sağlar. Bu sayede öğretmenler kendilerini iyi hissedebilir, kuruma daha istekli gelebilir ve daha özverili çalışabilirler. Bunun sonucunda öğretmenlerin tükenmişliği azalabilir ve tükenmişliğin önüne geçilebilir.

5. 1. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu araştırmanın altıncı alt problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere karşı olumsuz söz, davranış ve tutumlarda bulundukları zaman öğretmenler mesleğinden, okuldan soğuyabilir, kendilerini kötü, enerjisi tükenmiş, stresli, hayal kırıklığına uğramış, heyecanı kırılmış hissedebilirler. Bu çalışmada okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunu anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri okul yöneticilerinin olumsuz davranışları olsa da bunu çocuklarla olan eğitimlerine yansıtmamakta ve

çocuklara değer vermektedirler. Okul öncesi öğretmenleri karşılaştıkları problemlerle baş edebileceklerini düşündükleri söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri küçük yaş grubuna eğitim verdikleri için çocuklara daha özenli davranıp sorunları ile daha yakından ilgileniyor olabilir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça öğretmenler nasıl davranacaklarını, ne yapacaklarını daha iyi bilip kendilerini psikososyal açıdan zinde hissederek öğrencileri ile zorlanmadan, rahat bir çalışma ortamı oluşturabilirler. Çocukların sorunlarıyla daha yakından ilgilenerek çocukları daha rahat anlayıp gereken yönlendirmeleri yapabilirler. Bu sayede öğrencilerinin yaşamlarını olumlu etkilediğini düşünen öğretmenler kendilerini başarılı hissedebilir. Okul yöneticileri, yapılan denetimlerde ve sosyal toplantılarda öğretmenlere nasıl davranacakları konusunda açıklayıcı, yol gösterici, destekleyici şekilde davranarak öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilir. Okulun geçmişinde hayranlık uyandıran, başarılı, ödül almış öğretmenlerin hikâyelerini ve nasıl başarılı olduklarını anlatarak öğretmenlerin başarılı olmasına katkı sağlayabilir. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlere çeşitli fırsatlar verilerek iyi örnekler arttırılabilir. İyi örnekler, ulusal medya aracılığı ile paylaşılarak başka öğretmenlere ilham olması sağlanabilir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmesini sağlar (Kazak ve Evirgen, 2024: 47). Sonuçlar, Demir'in (2018a: 1045) çalışmasını destekler niteliktedir. Alkevi'nin (2021: 144) araştırmasına göre okul yöneticilerinin iletişimlerinin destekleyici veya kısıtlayıcı, emredici olması okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamasını doğrudan etkilemektedir. Okul yöneticileri motivasyonel dil kullanımını arttıkça, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesinin arttığı (Ertürk, 2022: 811) ve öğretmenlerin yöneticilerine olan sadakatlerinin (Kara ve Alev, 2022: 699), bağlılıklarının (Demir, 2019b: 365), güvenlerinin (Demir, 2019c: 165) arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca liderlerin motivasyonel dil kullanımı arttıkça çalışanlarda öz yeterliliğin ve dayanıklılığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Samo, Shaikh, Mahar, 2022: 2555). Yapılan araştırmalar sonucunda okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı öğretmenlerin tükenmişliğini etkilemektedir. Okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmişliği ve kişisel başarıya bağlı tükenmişlikleri azalmaktadır.

5. 2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5. 2 .1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımını arttırmaya ve teşvik etmeye yönelik çeşitli eğitim, seminer gibi çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticileri çalıştıkları okullarda öğretmenlerine motivasyonel dil anketi uygulayarak kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir. Bu bağlamda güçlü olan yönlerine devam edebilir, zayıf olan yönlerinde ise kendisini geliştirme fırsatı yakalamış olur.
- Okul yöneticileri tarafından okullarda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğini arttıran ve azaltan durumların tespiti için anket uygulanabilir. Sonuçlar doğrultusunda çözümler üretilerek öğretmenlerin tükenmişliği ortadan kaldırılabılır.
- Okul yöneticileri öğretmenlerine karşı açık, anlaşılır, net açıklamalar ve yol gösterici öğütler verebilir.
- Okul yöneticileri öğretmenlerini iyi işler konusunda cesaretlendirerek kariyerlerinde destekleyebilir.
- Okul yöneticileri geçmişte okulda görev yapmış hayranlık uyandıran çalışkan öğretmenlerden, okulun geçmiş başarılarından, projelerinden ve kendisinin tecrübelerinden, yaşadığı olumsuz durumlarla başa çıkabilme becerilerinden bahsedebilir.
- Öğretmenlerine güvendiğini ifade edebilir.
- Okul yöneticileri gelecekteki bilişim, yöntem, teknikler konusunda bilgilendirmeler yapabilir.
- Okul yöneticileri okulun başarısını, mali durumunu şeffaf şekilde öğretmenleri ile paylaşabilmelidir.
- Okul yöneticileri teftiş esnasında ve sosyal toplantılarda öğretmenlerin nasıl davranması gerektiği konusunda öğretmenlerine yol gösterebilir.
- Okul yöneticileri öğretmenlerini yaptığı iyi işlerde takdir edebilir, ödüllendirebilir, övebilir.

- Okul yöneticileri öğretmenlerin okul dışı sorunlarında onları dinleyerek varsa çözüm yolu sunabilir.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine fırsatlar verilerek, eğitimde yenilikleri takip etmeleri sağlanarak mesleki gelişimleri daha ileriye taşınabilir. Bu durumda öğretmenlerin kişisel başarı hisleri yükselerek tükenmişlikleri önlenebilir.
- 36 yaşından büyük öğretmenlerin diğer yaşlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Buna yönelik olarak 36 yaşından büyük öğretmenler ile diğer yaş grubu öğretmenlerini kaynaştırmaya yönelik etkinlikler planlanabilir. 36 yaşından büyük öğretmenlere tecrübelerini aktarabilecekleri, yaşadıkları sorunları, olumsuzlukları ve bunlarla baş etme yöntemlerini içeren konularda seminer sunma imkânı verilebilir.
- Öğretmenlerin tükenmişliği, okul türü bakımından incelendiğinde ortaokul ve liselerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ortaokul ve liselerde görevli okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerine karşı biraz daha destekleyici ve onlara yanında olduklarını hissettirici davranışları okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamlarının önüne geçebilir.
- Lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenler mesleğe hazırlanırken daha fazla zaman ve çaba sarf etmektedir bu sebeple beklentileri yükselmiş olabilir. Bu durumda öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak şekilde planlamalar, maaş artışı yapılması bir seçenek olabilir.
- Eğitimde iyi örneklerle medyada daha çok yer verilerek öğretmenlere ilham olunabilir.
- Kalabalık sınıf mevcutları azaltılarak daha etkili ve verimli eğitim öğretim ortamının oluşması ile okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi yükseltilebilir.
- Öğretmenlere tükenmişlikleriyle baş etme yollarını içeren alanında uzman kişilerce eğitimler sunulabilir.

5. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerine etkisi nitel araştırma yönteminin konusu olabilir.

- Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin bireysel ve örgütsel çıktılara etkisinin araştırıldığı çalışmalar önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul içerisinde memnun olduğu ve memnun olmadığı durumlar araştırılabilir.
- Öğretmen tükenmişliğinin öğrenci ve okul başarısına etkisinin sorgulandığı çalışmalar önerilebilir.
- Okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerin tükenmişliğine neden olabilecek davranışları araştırılabilir.



6. KAYNAKLAR

- Acar, F. M. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Acuner, Ş. A. (2010). *Örgüt Kültürünü Oluştura Unsurların Çalışanlar Üzerindeki Motivasyonel Etkileri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Adler, N. J. (2002). *International dimensions of organizational behavior, fourth edition*. Canada: South- Western.
- Ağraş, S., Genç, E. (2018). Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik sendromu ilişkileri: çağrı merkezi çalışanlarına yönelik nitel bir araştırma. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-55.
- Akdöl, B., ve Şahin: A. (2020). Yöneticinin kullandığı motivasyonel dilin astlarla etkileşim düzeyindeki rolü: otomatik sektöründe bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 775-791.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., ve Çörtü, F. (2010). A study a person teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alhaija, Y., ve Algani, Y. (2021). The connection between the school environment and teachers' burnout in primary schools in Arab society in Israel. *Elementary Education Onilne*, 20(5), 2468-2479.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Altwaïm, N., Kadi, M., ve Alfakeh, S. (2023). Distant learning and primary school teacher burnout: assessing the effect during coronavirus disease (COVID-19) in Jeddah, Saudi Arabia, 2021. *Journal of Family and Community Medicine*, 30, 97-102.
- Ardıç, K., ve Polatcı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı , G. S., ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Armutçuk, A. K. (2010). *Denizli Devlet Hastanesinde Çalışmakta Olan Hekim Dışı Sağlık Personelinde Tükenmişlik Sendromu ve İlişkili Değişkenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arslan, F. (2020). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aslan, K. A. (2001). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63- 82.
- Aslan, M., ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291- 301.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardıç, M., ve Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahta ilçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Aşan, Ö. (2007). Motivasyon. (Ed: Salih Güney). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 293-327.
- Avcı, Ü., ve Seferoğlu, S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayını.
- Aydın, T. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Öğretmen Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi , Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi (1.Baskı)*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, H. (2003). *Çalışanların İş Tatminine Yol Açan Faktörler ve İş Tatmininin Sonuçlarına İlişkin Olarak K.K.K Kara Havacılık Sınıfında Yapılan Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, 3. basım*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başkaya, Y. (2018). *Türkiye'deki Ebelerin Mesleki Aidiyeti ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış doktor tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bayar, M. (2020). *Hizmet İçi Eğitim, Motivasyon ve Performans Boyutlarıyla İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bıçak, H. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Birkan, R. (2020). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Yaşam Dengeleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *American Educational Research Association*, 23(1), 13.
- Bradley, K. (2014). *Educator's Positive Stress Responses: Eustress and Psychological Capital*. Yayımlanmamış doktora tezi, DePaul University, Chicago, USA.
- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, N. W., ve Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.
- Brülde, B. (2007). Happiness and the good life. Introduction and conceptual framework. *Journal Of Happiness Studies*, 8, 1- 14.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cingöz, F. (2023). *Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Zihniyetlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cordes, C. L., ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Covington, M. V., ve Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/ avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.
- Cremer, D. D. (2006). Affective and motivational consequences of leader self-sacrifice: the moderating effect of autocratic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(1), 79-93.
- Çam, O. (1998). Tükenmişlik üzerine bir değerlendirme. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14(11), 81-93.
- Çayak, S., ve Kocabaş, C. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 198-214.
- Çelebi, R. E. (2020). *Çalışanların İş Tatmini ve Performansı Arasındaki İlişkide Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Rolü: Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, A., ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *insan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çiftçi, H. A., ve Ayyıldız, E. (2020). *Eğitimde Motivasyon Kuramsal Arka Plan, Gelişimsel Dönemler ve Öğrenme- Öğretme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Dağcı, A. (2019). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ve Tükenmişliğin Okul Yönetimiyle İlgili Boyutlarına İlişkin Karma Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalkılıç, S. O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, S. (2018a). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmen tükenmişliğindeki rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1038-1050.
- Demir, S. (2018b). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.

- Demir, S. (2018c). Okul yöneticilerinin motivasyonel dili ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 177-183.
- Demir, S. (2018d). *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil ve Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, S. (2019a). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 211-221.
- Demir, S. (2019b). Okul müdürünün kullandığı motivasyonel dil ve öğretmenin müdüre duyduğu bağlılık arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 365-379.
- Demir, S. (2019c). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin yöneticisine duyduğu güven ilişkisi . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(Ek sayı), 165-180.
- Demirel, S. (2022). Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies*, 2(2), 44-64.
- Demirtaş, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi ve Teşvik Araçlarının Yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Densten, I. L. (2001). Re-thinhing burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Dinçbaş, İ., Gökkaya, F., ve Çıvgın, U. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik belirti ve öz şefkat düzeylerinin okul tükenmişliği ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(44), 249-266.
- Doğan, A. (2020). *Mesleki Özdeşleşme ile Tükenmişlik İlişkisinde İş Yükü Algısı ve Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dolgun, U. (2010). Tükenmişlik sendromu. (Ed: Derya Ergun Özler). *Örgütsel Davranışta Güncel Konular*. Bursa: Ekin Yayınları, 287-310.
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dönmez, İ., ve İlgar, M. Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Hatay İskederun ilçesi örneği. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1-20.

- Dönmez, K., ve Sarı, T. (2021). Okul psikolojik danışmanlarında öz şefkat ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 60-84.
- Dulkadir, B., ve Güçlüer, K. (2016). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: adıyaman ili inşaat sektöründe bir uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, KOSBED, 32, 123- 132.
- Durak, H. Y., ve Seferoğlu, S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 37(2), 759-788.
- Durnalı, M., Akbaşlı, S., ve Diş, O. (2020). School administrators' communication skills as a predictor of organizational silence. *i.e.: inquiry in education*, 12(1), 1-20.
- Efecan, E. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness), Psikolojik Dayanıklılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eğın, A. (2015). *Çalışma Hayatında İş Stresi ve Tükenmişlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, F. Y. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2001a). *Örgütsel Davranış ve Yönetim (7. baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eren, E. (2001b). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş. .
- Ertek, İ. E., Özkan, S., Candansayar, S., ve İlhan, M. N. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde stres, tükenmişlik ve depresyon. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 10-20.
- Ertürk, R. (2022). The relationship between the motivational language used by school administrators and the quality of leader- member exchange according to teacher perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 811-826.
- Ertürk, R., ve Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu arttıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 582-603.
- Ferecov, R. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme ve Uygulama, 1. baskı*. Azerbaycan, Bakü: Qafqaz Üniversitesi Yayınları.

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn- Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Gagne, M., Forest, J., Gibert, M. H., Aube, C., Morin, E., ve Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189–208.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, 3.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Referance 17.0 Update*. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Gezer, E. (2020). *Akademisyenlerde Stres, Depresyon ve Tükenmişlik*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Glass, D. C., McKnight, D. J., ve Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, burnout and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting ve Clinical Psychology*, 61(1), 147-155.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi Seçim Teorisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gökbulut, B., ve Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59.
- Göker, R., Kaya: Y., Acar, N., Kurşun, M., Uygun, T., ve Beke, B. (2023). Öğretmen motivasyonunun kuramsal çerçevede incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(31), 132-140.
- Göksal: (2018). *Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik Sendromu*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Grayson, J. L., ve Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education* , 24(5), 1349- 1363.
- Gümüş, S., ve Beşir, S. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*. İstanbul: Eğitim İletişim Yayınları.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Güneş, H. (2016). *Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Gürbüz, R., Erdem, E., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Halder, S., ve Naidu, J. G. (2012). A study on employee burnout in it sector. *IJEMR*, 2(7), 1-7.
- Hayter, M. (2000). Utilizing the maslach burnout inventory to measure burnout in hiv/aids specialist community nurses: the implications for clinical supervision and support. *Primary Health Care ResearchveDevelopmnet*, 1(4), 243-253.
- Hellriegel, D., Jackson: E., ve Slocum, J. W. (2002). *Management: A Competency - Based Approach*. Canada: South-Western Pub.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri- eğitimci formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme dergisi*, 6(2), 385-399.
- İşli, F. (2023). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ile Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Jackson: E., Schwab, R. L., ve Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Ji, D., ve Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: work-family conflict as a mediator. *Front Psychiatry*, 11, 408.
- Justice, B., Gold, R. S., ve Klein, J. P. (1981). Life events and burnout. *The Journal of Psychology*, 108, 219-226.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kara, M., ve Alev, S. (2022). The mediating role of leader-member exchange in the relationship between motivational. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational]*, 15(3), 699-715.
- Karacaoğlu, K., ve Çetin, İ. (2015). İş yükü ve rol belirsizliğinin çalışanların tükenmişlik düzeylerine etkisi: afad örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5, 46-69.

- Karademir, A., ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Karakaya, A., ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Karakelle, S., ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Karakuş, S., ve Öncel, M. (2021). Mesleki tükenmişlik ve yetenek yönetiminin çalışan performansı üzerine etkisi: sağlık sektöründe bir inceleme. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 5(3), 1147-1167.
- Karaman, A., ve Olcay, Z. F. (2023). Çalışma koşulları ile çalışanların tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kadirli Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, K., Küçük, F., ve Arslan, B. (2017). *Eğitimcilerde Tükenmişlik Sendromu ve Kurumsal Bağlılık*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kaya, O. Ş. (2010). *Ankara ilinde çalışan polislerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kayan, M. F., ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Kazak, E., ve Evirgen, G. (2024). Okul müdürlerinin baş etmekte zorlandıkları öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 31-51.
- Kazak, E., ve Gündoğdu, G. (2023). Öğretmen tükenmişliğinin nedenlerine ve sonuçlarına yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175-207.
- Kazak, E., ve Trabzonluoğlu, Z. (2023). Bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörler üzerine nitel bir çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Kazu, İ. Y., ve Yıldırım, D. (2021). Mesleki tükenmişlik: etki eden faktörler, belirtiler ve sonuçları. *Journal of Research In Education and Society*, 8(2), 462-473.
- Keçeli, S. (2023). Bölüm 5, Tükenmişlik. (Ed: Bünyamin Özgüleş). *Sağlık Çalışanlarında Mutsuzluk Negatif Örgütsel Davranışlar*. Ankara: İKSAD Publishing House, (s. 85-112).

- Kelgökmen, A. H., Uzunöz, F. S., ve Demirhan, G. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1503-1516.
- Keser, A. (2013). Organizasyonlarda İş Motivasyonu, İş Tatmini ve Bağlılık. (Ed: Ayşe Çiğdem Kirel) *Organizasyonlarda Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 28-63.
- Keser, A. (2019). *Çalışma Yaşamında Motivasyon, yenilenmiş 2. baskı*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Kırpızıcı, E. (2022). *İşgören Avukatlığı ve Motivasyonel Dilin Çalışan Enerjisi Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosya Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi(özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçak, S. (2018). *Kurumsal İletişim Unsurlarıyla İtibar Yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği, 7. baskı*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar (10.Baskı)*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Korkmaz, H. G., ve Bozkurt, S. (2017). Örgütsel adalet ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin demografik değişkenler bağlamında incelenmesi ve hastane çalışanlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economics and Administrative Studies*, 20, 233-252.
- Korkmazer, F. (2021). *Kamu Hizmetlerinde Motivasyon Akademik Personele Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kula, S., ve Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 6(12), 191- 210.
- Kurt, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algısı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(113), 7548-7551.
- Küçük, F. (2022). *Çalışan Kadın Öğretmenlerdeki Mesleki Tükenmişlik Durumunu Maslach Tükenmişlik Modeli ile Açıklama: Aka Koleji Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Latham, G. P., ve Ernst, C. T. (2006). Keys to motivating tomorrow' s workforce. *Human Resource Management Review*, 16, 181- 182.
- Lee, H., Song, R., Cho, Y. S., Lee, G. Z., ve Daly, B. (2003). A comprehensive model for predicting burnout in korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 44(5), 534-545.
- Lee, R. T., ve Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 743-747.
- Leiter, M. P., ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.
- Leiter, M. P., ve Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *JHSA Spring*, 21(4), 472-489.
- Leiter, M. P., ve Maslach, C. (2016). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention*, 91-134.
- Lewandowski, C. A. (2003). Organizational factors contributing to worker frustration: the precursor to burnout. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30(4), 175-185.
- Lundberg, C., Gudmundson, A., ve Andersson, T. (2009). Herzberg' s two factor theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 30, 890-899.
- Luthans, F. (2002). *Organizational Behavior, international edition, ninth edition*. New York: McGraw-Hill, Irwin.
- Malik, S., Akhter, M., Asghar, M. Z., ve Khalid, L. (2021). Burnout of teachers in public colleges of Punjab, Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 15(2), 129-135.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia Trabajo*, 11(32), 37- 43.
- Maslach, C., ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63- 74.
- Maslach, C., ve Jackson: E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychologist*, 52, 397-422.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (Çev. Okan Gündüz), İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mather, L., Bergström, G., Blom, V., ve Svedberg, P. (2014). The covariation between burnout and sick leave due to mental disorders is explained by a shared genetic liability: a prospective Swedish twin study with a five-year follow-up. *Twin Research and Human Genetics*, 17(6), 535-544.
- Mayfield, J. R., Mayfield, M. R., ve Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*, 235-248.
- Mayfield, J., ve Mayfield, M. (2002). Leader communication strategies critical paths to improving employee commitment. *American Business Review*, 20(2), 89-94.
- Mayfield, J., ve Mayfield, M. (2007). The effects of leader communication on a worker's intent to stay: an investigation using structural equation modeling. *Human Performance*, 20(2), 85-102.
- Mayfield, J., Mayfield, M., ve Kopf, J. (1995). Motivating language: exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32(4), 329-344.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211-219.
- Menekşe, A., Kartal, D., ve Aydın, M. E. (2023). Öğretmenlerde duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişki: bir literatür incelemesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(107), 4883-4890.
- Meriç, E. (2022). *Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Meriç, E., ve Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 197-214.
- Mert, İ. S., Keskin, N., ve Baş, T. (2011). Motivasyonel dil teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenirlik analizi. *Doğuş üniversitesi dergisi*, 12(2), 243-255.
- Metin, M. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocukların Sergilediği Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Mücevher, M. H., ve Çetinceli, K. (2023). Aşırı iş yükünün tükenmişliğe etkisinde özyeterlik ve dayanıklılığın aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 671-684.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında GÜDÜLENME Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 3.
- Örücü, E., ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim Ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özan, M., Güneş, N., ve Güneş, Ö. C. (2023). Algılanan sorumlu liderlik, öğretmenlerin kariyer tatmini ve işe adanmışlıkarasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 485-495.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *D. E. Ü. İ. İ. B. F. dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 87-103.
- Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *International periodical for the languages, literature and history of Turkish orr Turkic*, 9(5), 1731-1746.
- Özer, P. S., ve Topaloğlu, T. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri. (Ed:Celaleddin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, (s. 83- 104).
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel Davranış (7.baskı)*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Özler, N. D. (2013). GÜDÜLEME. (Ed: Celil Koparal, ve İnan Özalp). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 124-159.
- Öztürk, M. A., ve Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 926-958.
- Özyıldız, M. G., Soylu, G. Ö., Yatkın, F., Ekici, A., Yalçındağ, Ş., ve Öncü, M. E. (2023). Okul müdürlerinin iletişim becerilerini inceleyen lisansüstü çalışmaları analizi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(32), 28-42.
- Pearlman, B., ve Hartman, E. A. (1981). Burnout: summary and future research. *Rocky Mountain Psychological Association* , (s. 1-45). Denver.

- Pines, A. M. (2003). Occupational burnout: a cross cultural israeli jewish-arab perspective and its implications for career counselling. *Career Development International*, 8(2), 97-106.
- Pishghadam, R., ve Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. . *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.
- Plutchik, R. (1983). Burnout: the cost of caring. *Hospital and Community Psychiatry*, 34(7), 650.
- Polatcı, S., Ardiç, K., ve Türkan, G. (2014). Bağlılık boyutlarının tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2), 281-292.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdöleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samo, A. H., Shaikh, N., ve Mahar, F. (2022). Weaving words to create vows: exploring mediating role of trust and self-efficacy in relation of motivational language of the leader with organizational outcomes. *Webology*, 19(3), 2555-2576.
- Sarğın, K., ve Öztaşyonar, Y. (2019). *Beden Eğitim ve Spor Yüksek Okullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Temel Psikolojik İhtiyaçları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Sarıkaya, O. (2022). *Bireylerin Kişilik Özellikleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Beş Faktör ve Hexaco Kişilik Modelleri Kapsamında Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Yayımlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Seiler, B., Bortnowska, N., ve Seiler, A. (2023). Teacher job burnout and psychosocial working conditions in school. *Scientific Papers Of Silesian University Of Technology Organization And Management Series*, 176, 555-575.
- Selimoğlu, E. F. (2019). *Örgüt Kültürü ile Tükenmişlik Sendromu İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Finans Sektörü Çalışanları Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi (2.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sılığ, A. (2003). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-Üye Etkileşimi ve Motivasyonel Dil Kullanımı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişiler Arası İlişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sönmez, H. (2018). *Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sullivan, J. J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management*, 13(1), 104-115.
- Suran, B. G., ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research ve Practice*, 16(6), 741-752.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şahin, D. (2023). *Toplu Taşıma Sektöründe Bulunan Çalışanlarda Tükenmişlik Sendromu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Şahin, F., Tabak, B. Y., ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403- 410.
- Şama, H. Y. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Şaştım, Z. (2019). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Atalet ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şeker, M. (2019). *Avukatlarda Tükenmişlik (Burnout) Sendromu: Sivas İli Merkez İlçe Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Şeker, Ş. E. (2014). *Maslow'un ihtiyaçlar piramidi*. Dijitalleşme, YBS Ansiklopedisi, 1(1), 6 - 8.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.

- Telman, N., ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta basım yayım.
- Tonga, F. E., ve Erden, F. T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 151-174.
- Toplu, N. Y. (2012). *Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyonda Süreç Kuramları. (Ed:Celalettin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 105-132.
- Tsang, K. K. (2018). The structural causes of teacher burnout in Hong Kong. *Chinese Education ve Society*, 51(6), 449-461.
- Tuğrul, B., ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tümgan, C. (2007). *Kamu Örgütlerinde Motivasyon ve Tatmin*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Tür, F. (2023). *Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Mesleki Motivasyonu İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Düzce.
- Türmak, M., Utma, H., Ceylan, M. A., Aktan, M., Velioğlu, Z., ve Kaş, M. Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(2), 476-497.
- Ud Din, M. N., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A., ve Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in kohat city. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 3(10), 442-449.
- Urhan, M., ve Ateş, H. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu: bir alanyazın taraması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(142), 1-18.
- Uyargil, C., Adal, Z., Ataay, İ., Kaynak, T., Sadullah, Ö., Acar, A. C., Özçelik, O., Dünder, G., Uluhan, R. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Uzun, D. (2012). Motivasyonda yeni yaklaşımlar. (Ed: Celaleddin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 133-148.

- Verimer, T. (2016). Tıp doktoru, tükenmişlik ve hemşirelerde tükenmişlik ve depresyon. *Aydın Sağlık Dergisi*, 2(1), 1-23.
- Walker, J. (1997). The Relationship Between Social Support and Professional Burnout Among Public Secondary School Teachers in Northeast Tennessee. *Electronic Theses and Dissertations*, 2988 <https://dc.etsu.edu/etd/2988>.
- Wright, T., ve Bonett, D. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 491-499.
- Yakut, S. (2020). *Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerine Etkisi: Çanakkale İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuz, Ş. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yeşilyurt, Y., ve Yıldız, Y. (2021). *İnternet Bağımlılığında İş Stresi ve Tükenmişlik*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11-14, 811-826.
- Yıldırım, H. (2004). Personel Güçlendirme-Empowerment: Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı. (Ed: İsmail Bakan). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları: İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım, 93-112.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonu üzerine nitel bir inceleme. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85.
- Yıldızhan, S. (2023). Okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *International social mentality and researcher thinkers journal*, 4023-4034.
- Yılmaz: E., Yazıcı, N., ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 135-157.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Yurduseven, K. (2020). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İş Doyumları, Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Günlük Ritim Tercihleri ve Uyku Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi (2.baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zaretsky, R., ve Katz, Y. J. (2019). The relationship between teachers' perceptions of emotional labor and teacher burnout and teachers' educational level. *Athens Journal of Education*, 6(2), 127-144.
- Zarper, A. (2023). *Etik Dışı Uygulamaların Muhasebe Meslek Mensuplarının Tükenmişlik Düzeyine Etkileri ve Bursa İlinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Zengin, H. T. (2023). *Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşma Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Zor, M. H. (2020). *Okul Yöneticilerinin İş Motivasyon Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

7. EKLER

7. 1. EK 1: ETİK KURUL İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2022-223490

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
12

KARAR SAYISI
2022/411

KARAR TARİHİ
20.10.2022

KARAR NO: 2022/411

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gizem EVİRGEN'in "**Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, araştırmada kullanılacak ölçekte yer alan "Kararsızım" ifadesini ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alarak "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum" şeklinde düzeltilmesi, izin verilmemesi durumunda ise orijinal hali ile kullanılmasının uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.



7. 2. EK 2: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli Öğretmenim;

Bu çalışma Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürütülen "Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasıdır. Aşağıda yöneltilen sorulara içtenlikle ve samimi şekilde cevap vermeniz araştırmanın geçerlik ve güvenirlik oranını büyük oranda etkileyecektir. Desteğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Gizem EVİRGEN

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler Formu

M. 1. Yaşınız?.....

M. 2. Cinsiyetiniz? ()Kadın ()Erkek

M. 3. Mesleki kıdeminiz?(yıl).....

M. 4. Eğitim durumunuz? ()Lisans ()Yüksek Lisans-Doktora

M. 5. Çalıştığınız okul türü? ()Anaokulu ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise

M. 6. Şuan çalıştığınız okuldaki çalışma süresi?(yıl).....

1. MOTİVASYONEL DİL ÖLÇEĞİ

Bu bölümde sizden okul müdürünüz ile ilişkilerinizi genel olarak düşünüp aşağıdaki ifadelerden uygun olanı işaretlemeniz gerekmektedir.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Yapılacak işler konusunda yararlı açıklamalarda bulunur.	()	()	()	()	()
2.İşin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verir.	()	()	()	()	()
3.İşin konusunda anlaşılabilir açıklamalarda bulunur.	()	()	()	()	()
4.Mesleğimde daha iyi olabilmem için faydalı öğütler verir.	()	()	()	()	()
5.Ödüllendirilmem için nasıl çalışmam gerektiğini anlatır.	()	()	()	()	()
6.İşimle ilgili problemleri çözmek için yol gösterir.	()	()	()	()	()
7.Teftiş öncesi nasıl denetleneceğim konusunda açıklamalarda bulunur.	()	()	()	()	()
8.Gelecekte eğitim alanında oluşabilecek (bilişim, yöntem, teknik) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()
9. Geçmişte eğitim alanında oluşmuş (bilişim, yöntem, teknik) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()
10.Okul (başarı, mali durum vs.) hakkındaki bilgileri benimle paylaşır.	()	()	()	()	()
11.Okulda beni över.	()	()	()	()	()
12.Okulda beni cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
13.Mesleki doyumum ile ilgilenir.	()	()	()	()	()
14.Kariyerimde beni destekler.	()	()	()	()	()
15.Mesleğimin bana (maddi ve manevi) refah sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenir.	()	()	()	()	()
16.Bana güvenir.	()	()	()	()	()
17.Okulumun geçmişindeki çok önemli olayları anlatır.	()	()	()	()	()
18.Resmi yollardan çözemediğim sorun için bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
19.Okulun geçmişinde hayranlık uyandıran öğretmenlerden bahseder.	()	()	()	()	()
20.Okulun geçmişindeki çalışkan öğretmenlerden bahseder.	()	()	()	()	()
21.Sosyal toplantılarda nasıl davranmam gerektiği konusunda bana yol gösterir.	()	()	()	()	()
22.Okulda diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmam için öğütler verir.	()	()	()	()	()
23.Okulda başarılarından dolayı ödüllendirilmiş öğretmenlerin hikâyelerini anlatır.	()	()	()	()	()
24.Geçmişte okulumuzda çalışmış öğretmenlerden bahseder.	()	()	()	()	()

2. MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ-EĞİTİMCİ FORMU

Aşağıda verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.	Hiç zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1.Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
2.Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
3.Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde yorgun hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
4.Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	()	()	()	()	()	()	()
5.Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
6.Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()	()	()
7.Öğretmenlikte iş yükümün fazla olduğunu hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
8.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	()	()	()	()	()	()	()
9.Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacağım gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
10.Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
11.Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	()	()	()	()	()	()	()
12.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()	()	()
13.Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	()	()	()	()	()	()	()
14.Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
15.Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	()	()	()	()	()	()	()
16.Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	()	()	()	()	()	()	()
17.Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
18.Kendimi çok zinde hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
19.Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	()	()	()	()	()	()	()
20.Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissedebiliyorum.	()	()	()	()	()	()	()
21.Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	()	()	()	()	()	()	()
22.İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	()	()	()	()	()	()	()

TEŞEKKÜRLER

7. 3. EK 3: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-63427305
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Gizem EVİRGEN)

11/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26.10.2022 tarihli ve E-63781167-100-223739 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gizem EVİRGEN, "Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı ekli listede adı bulunan okullarımızda görev yapan öğretmen, öğrenci ve idarecilerine yönelik veri toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Gizem EVİRGEN

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2024
Lisans	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	Anadolu Üniversitesi	2023
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Sinop Üniversitesi	2014
Lise	Eşit Ağırlık	Adana- İmamoğlu Anadolu Lisesi	2010

TEZDEN ÇIKAN YAYINLAR

Evirgen, G. ve Kazak, E. (2024). Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 114-130.

DİĞER YAYINLAR

Kazak, E. ve Evirgen, G. (2024). Okul müdürlerinin baş etmekte zorlandıkları öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 31-51.