

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAMINDAKİ YALNIZLIK VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Nurullah YAZGÖNÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAMINDAKİ YALNIZLIK VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Nurullah YAZGÖNÜL

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Metehan ÇELİK
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Metehan ÇELİK

Üye: Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20...

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2025

Nurullah YAZGÖNÜL

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAMINDAKİ YALNIZLIK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Nurullah YAZGÖNÜL

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Haziran 2025, 139 sayfa

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları yalnızlık duygusu, mesleki tatminlerini, motivasyonlarını ve genel psikolojik sağlıklarını doğrudan etkileyebilmektedir. Aynı zamanda, yalnızlığın tükenmişlikle olan ilişkisi, öğretmenlerin eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini de belirleyici bir faktör olarak öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada sınıf öğretmenlerinin yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri sosyodemografik değişkenler açısından incelenmiş ve bu değişkenlerin bireyler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim düzeyi, gelir seviyesi, okulun sosyoekonomik durumu ve çalışma ortamı gibi faktörlerin öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleriyle nasıl ilişkili olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık hissinin, meslektaşlarıyla olan sosyal bağları, okul ortamının fiziksel ve psikolojik koşulları, yönetici desteği ve iş yükü gibi unsurlarla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, yalnızlık hissi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir. Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısı gibi tükenmişliğin temel boyutlarının, öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile doğrudan bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, mesleki dayanışmanın artırılması ve çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi stratejilerin,

öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik hissini azaltmada önemli rol oynayabileceği ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerinin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koyarak, eğitim politikalarına ve öğretmen destek programlarına yönelik somut öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarını daha sürdürülebilir ve verimli hale getirebilmek için sosyal destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve psikolojik dayanıklılığı artıran uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, iş yaşamında yalnızlık, tükenmişlik.



ABSTRACT**INVESTIGATION OF LONELINESS AND BURNOUT LEVELS OF
CLASSROOM TEACHERS IN WORK LIFE****Nurullah YAZGÖNÜL****Master Thesis, Department of Classroom Teaching****Supervisor: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA****June 2025, 139 pages**

This study aims to examine the levels of loneliness and burnout in the professional life of classroom teachers. The feeling of loneliness experienced by teachers in their professional lives can directly affect their professional satisfaction, motivation and general psychological health. At the same time, the relationship between loneliness and burnout also highlights the commitment of teachers to the educational process and their interactions with students as a determining factor. In this context, the relationship between the levels of loneliness and burnout of classroom teachers was discussed in detail in the study.

In the study, the loneliness and burnout levels of teachers were examined in terms of sociodemographic variables and the effects of these variables on individuals were evaluated. It was analyzed how factors such as gender, age, professional seniority, marital status, education level, income level, socioeconomic status of the school and work environment are related to the loneliness and burnout levels of teachers. The findings reveal that the feeling of loneliness experienced by teachers is shaped by factors such as social ties with their colleagues, physical and psychological conditions of the school environment, administrative support and workload.

According to the research results, it was determined that the burnout levels of teachers with high loneliness also increased significantly. It was determined that the basic dimensions of burnout such as emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment perception were directly related to the loneliness levels of teachers. In addition, it was revealed that strategies such as strengthening social support mechanisms, increasing professional solidarity and improving the work environment can play an important role in reducing the loneliness and burnout feelings of teachers.

In conclusion, this research aimed to develop concrete suggestions for education policies and teacher support programs by revealing how the levels of loneliness and burnout in the work life of classroom teachers interact with each other. In order to make teachers' professional lives more sustainable and productive, social support systems need to be strengthened and practices that increase psychological resilience need to be disseminated.

Keywords: Primary school teachers, loneliness in business life, burnout.



ÖN SÖZ

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir ve bu sürecin temel taşı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki mutlulukları, motivasyonları ve psikolojik iyi oluşları, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ancak, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, yalnızlık ve tükenmişlik gibi olumsuz durumlarla mücadele etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini inceleyerek, bu iki olgunun birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık hissinin mesleki bağlılıklarını, motivasyonlarını ve eğitim süreçlerine katkılarını nasıl etkilediğini anlamak için yürütülmüştür. Aynı zamanda, sosyodemografik değişkenlerin yalnızlık ve tükenmişlik üzerindeki rolü incelenerek, öğretmenlerin hangi koşullarda daha fazla desteklenmesi gerektiği konusunda öneriler sunulmuştur. Öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini azaltacak politikalar ve stratejiler geliştirilmesi, hem öğretmenlerin mesleki tatminlerini artıracak hem de öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme ortamında eğitim almalarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın hayata geçirilmesinde katkısı olan herkese en içten teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle, değerli bilgi ve rehberliğiyle çalışmama yön veren kıymetli hocam Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya, jüride yer alan Doç. Dr. Metehan ÇELİK ve Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ hocalarıma, her aşamada yanımda olan ve teknik desteğini esirgemeyen okul öncesi öğretmeni Ahmet ATEŞ'e ve Dr. Can ABBAK'a, sevgili meslektaşlarıma ve canım eşim Melike YAZGÖNÜL'e gönülden minnettarım. Ayrıca, varlıklarıyla bana güç veren sevgili oğlum Kerem YAZGÖNÜL'e ve her zaman yanımda olan kıymetli annem, babam ve kardeşlerime şükranlarımı sunuyorum. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayarak değerli katkılar sunan öğretmenlere de teşekkür ederim; onların desteği olmadan bu araştırmanın gerçekleşmesi mümkün olmazdı.

Eğitim sistemimizin daha güçlü ve sürdürülebilir olması dileğiyle...

Nurullah YAZGÖNÜL

Adana/2025

Not: Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (SYL-2023-16453) desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)	12
1.5. Sınırlılıklar	13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	14
2.1.1. İş Yaşamındaki Yalnızlık ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	14
2.1.2. Tükenmişlik Düzeyi ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	16
2.2. İlgili Araştırmalar	19
2.2.1. İş Yaşamındaki Yalnızlık ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar	19
2.2.2. İş Yaşamındaki Yalnızlık ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	22
2.2.3. Öğretmenlerin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi	25
2.2.4. Tükenmişlik Düzeyi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar	29
2.2.5. Tükenmişlik Düzeyi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	34
2.2.6. Öğretmenlerin İş Yaşamındaki Tükenmişlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği.....	53
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.....	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Analizi.....	56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları Boyut ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine Ait Bulgular.....	58
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarının Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular.....	59
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	59
4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	60
4.2.3. Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	60
4.2.4. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	61
4.2.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	62
4.2.6. Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	63
4.2.7. Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	64

4.2.8. Mesleği Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	65
4.2.9. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular.....	66
4.2.10. Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular	67
4.2.11. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular	68
4.2.12. Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular	69
4.2.13. Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular	70
4.2.14. Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular	71
4.2.15. Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular	72
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliğe İlişkin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Düzeylerine Yönelik Bulgular	73
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Sosyodemografik Değişkenlerle İlişisine Yönelik Bulgular	74
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	74
4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	75
4.4.3. Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	76
4.4.4. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	77
4.4.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	78
4.4.6. Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	79
4.4.7. Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	80

4.4.8. Mesleği Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin	
Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	82
4.4.9. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin	
Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	82
4.4.10. Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf	
Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular.....	83
4.4.11. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine	
İlişkin Bulgular	84
4.4.12. Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin	
Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	85
4.4.13. Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin	
Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	86
4.4.14. Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin	
Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	87
4.4.15. Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin	
Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	88
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Tükenmişlik	
Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	89
4.6. Öğretmenlerin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin Öğretmenlerin Tükenmişlik	
Düzeylerini Yordama Durumuna Ait Bulgular	91
4.6.1. Tükenmişlik Toplam Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon	
Analizi Sonuçları.....	91
4.6.2. Duygusal Tükenmişlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon	
Analizi Sonuçları.....	92
4.6.3. Duyarsızlaşma Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi	
Sonuçları.....	94
4.6.4. Kişisel Başarı Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi	
Sonuçları.....	95

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları Boyut ve Alt Boyutlarındaki	
Düzeylerine Ait Tartışma ve Yorumu	97

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarının Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumu	98
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliğe İlişkin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Yorumu.....	103
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumu	104
5.5. Yalnızlık ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu	109
5.6. Yalnızlık Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna Ait Tartışma ve Yorumu	110

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	111
6.2. Öneriler	114
KAYNAKÇA.....	118
EKLER	129
ÖZGEÇMİŞ	138

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	51
Tablo 2. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Normallik Değerleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3. Tükenmişlik Ölçeği Normallik Değerleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları	55
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	58
Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	60
Tablo 7. Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	61
Tablo 8. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	62
Tablo 9. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA sonuçları	63
Tablo 10. Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 11. Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 12. Mesleğini Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları	66
Tablo 13. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 14. Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 15. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 16. Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 17. Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71

Tablo 18. Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 19. Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri, Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	74
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 23. Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 24. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 25. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 26. Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 27. Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 28. Mesleğini Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 29. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 30. Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları	84
Tablo 31. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 32. Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 33. Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 34. Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88

Tablo 35. Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri	90
Tablo 37. Tükenmişlik Toplam Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 38. Duygusal Tükenmişlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 39. Duyarsızlaşma Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 40. Kişisel Başarı Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	95

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri	129
Ek 2. Veri Toplama Araçları	132
Ek 3. Araştırma Uygulama İzni.....	137



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşamlarında vazgeçilmez bir unsur olmasının yanında dinamik ve sürekli değişen bir yapı arz etmektedir. Bu sistemin temel bileşenleri olan öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler, birbirleriyle etkileşim içinde olup, bu etkileşimlerin karmaşık doğası, eğitim süreçlerinin kalitesini belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Karaköse, 2020). Eğitim sistemindeki her bir paydaşın rolü, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Özellikle, eğitim ortamlarında bu gruplar arasındaki iletişim ve iş birliği seviyelerinin yükselmesi, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve bireylerin gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Kurt, Şayır, Kılıç, H. ve Kılıç, 2024).

Öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları sağlam ilişkiler, öğretim sürecinin etkisini artırırken, velilerin de süreçte aktif bir rol alması, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta nasıl uygulanacağına dair bir köprü görevi görmektedir (Köse, 2019). Bireylerin eğitim sürecinde elde ettikleri deneyimler, karşılıklı etkileşimler yoluyla zenginleşirken, aynı zamanda eğitim kurumunun genel atmosferini de şekillendirmektedir (Ceylan, 2007). Öğrencilerin kendilerini ifade etme yetenekleri, bu etkileşimlerin kalitesine bağlı olarak artmakta ve bu da onların öz güvenlerini, sosyal becerilerini ve akademik motivasyonlarını geliştirmektedir (Köse ve Ünal, 2024). Dolayısıyla, eğitim ortamlarında etkileşimin artırılması, sadece bireysel öğrenmeye değil, aynı zamanda okulun genel başarısına da katkıda bulunmaktadır.

Yalnızlık kavramı, literatürde genellikle bireyin sahip olduğu sosyal ilişkiler ile arzuladığı sosyal ilişkiler arasındaki çelişkiden doğan rahatsız edici bir psikolojik durum olarak tanımlanmaktadır. Kişi etrafında insanlar olsa bile beklediği samimi ilişkiyi bulamadığında kendini yalnız hissedebilmektedir; fiziksel olarak tek başına olmak ise her zaman yalnızlık yaşamak anlamına gelmemektedir. Yalnızlık duygusu geçici olabileceği gibi, uzun sürüp kronik hale geldiğinde bireyin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerinde ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Eriş ve Barut, 2020).

Alanyazında yalnızlığın duygusal ve sosyal olmak üzere başlıca iki boyutu olduğu belirtilmektedir (Weiss, 1973). Duygusal yalnızlık, bireyin yakın, güvene dayalı bir ilişkiden yoksun olmasından kaynaklanan derin bir yalnızlık duygusunu ifade ederken; sosyal yalnızlık, bireyin kendini ait hissedeceği bir arkadaş çevresi veya sosyal

ağdan mahrum olması durumunu tanımlar (Dykstra, 2009). Eğitim bağlamında da öğrencilerin akran ilişkilerinden kopuk olması sosyal yalnızlık biçiminde görülürken, öğretmenlerin okul içinde destekleyici yakın ilişkilere sahip olmaması duygusal yalnızlık olarak değerlendirilebilir (Wright, Burt ve Strongman, 2006). Nitekim örgütsel ortamlarda yalnızlık, genel yalnızlıktan farklı özellikler gösterir ve işyerinde sosyal destek eksikliği gibi faktörlerle ilişkili biçimde ele alınmaktadır (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009).

Öğretmenlerin çalışma hayatında hissettikleri yalnızlık, sadece bireysel psikolojik durumlarını etkilememekte, aynı zamanda okulun diğer bileşenlerini de önemli ölçüde etkileyen derin bir mesele haline gelmektedir. Yalnızlık, öğretmenlerin motivasyonunu azaltabilmekte, mesleki bağlılıklarını zayıflatabilmekte ve eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, araştırmalar, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun iş yaşamlarında yalnız hissetmediklerini ve kendilerini güvende hissettiklerini ortaya koymaktadır (Kayaalp ve Özdemir, 2020). Ancak, medeni durum, çalıştıkları kurumun yapısı, yaş ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenler göz önüne alındığında, bazı öğretmenlerin iş yaşamlarında yalnızlık hissi yaşadığı belirlenmiştir (Gafa, 2019; Neto, 2015; Kaplan, 2011).

Yalnız çalışan ya da destekleyici bir eğitim ortamına erişimi kısıtlı olan öğretmenler, meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurmakta zorluk çekebilmektedirler (Gafa ve Dikmenli, 2019). Bu durumu daha ayrıntılı incelemek, yalnızlık hissinin kökenleri ve sonuçları hakkında daha derin bir anlayış geliştirebilmek açısından önem arz etmektedir (Yakut ve Certel, 2016). Dolayısıyla, öğretmenlerin bireysel duygusal durumlarını ve yaşam koşullarını detaylı bir şekilde analiz etmek, iş yaşamında yalnızlık kavramının önemini ön plana çıkarmakta ve eğitim sisteminin genel sağlığı üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Yılmaz ve Aslan, 2013).

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1970’li yıllarda Freudenberger tarafından ortaya atılmış ve aşırı çalışma sonucunda bireyin enerjisinin tükenmesiyle işini gerektiği gibi yapamaz hale gelmesi şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Daha sonra Maslach ve Jackson (1981), uzun süreli iş stresinin bireyi mesleğinin anlam ve amacından kopardığını ve hizmet verilen insanlara karşı duyarsızlaşmaya yol açtığını belirterek tükenmişliği üç boyutta ele almıştır: duygusal tükenme, duyarsızlaşma (diğer insanlara veya işe karşı ilgisizlik) ve azalmış kişisel başarı duygusu (Eriş ve Barut, 2020). Günümüzde Dünya Sağlık Örgütü de (WHO, 2019) tükenmişliği “başarılı

şekilde yönetilemeyen kronik işyeri stresinin sonucu ortaya çıkan” ve benzer şekilde üç boyutu bulunan bir sendrom olarak sınıflamaktadır (Toprak, Çelebi ve Orman, 2023).

Tükenmişliğin bu boyutları, bireyin enerjisinin tükenmesi (yoğun bitkinlik hissi), işle ilgili negatif tutum ve sinizm geliştirmesi ve profesyonel verimliliğinin düşmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim bağlamında mesleki tükenmişlik, özellikle öğretmenlik mesleğinde sık incelenen bir olgudur ve kamu sektöründe tükenmişliğin en sık rastlandığı meslek gruplarından birinin öğretmenler olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerde tükenmişliğin; aşırı iş yükü, iletişim ve adalet eksikliği, değer çatışması gibi işle ilgili stresörlerden kaynaklanabildiği, bu durumun öğretmenin değerlerinde ve motivasyonunda aşınmaya yol açabildiği vurgulanmaktadır (Toprak, Çelebi ve Orman, 2023). Nitekim son yıllarda öğretmen tükenmişliği üzerine Oliveira, Roberto, Veiga-Simão ve Marques-Pinto (2021), Chang (2020) ile Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2020) gibi araştırmacılar kapsamlı çalışmalar gerçekleştirmiş; bu çalışmalar öğretmen tükenmişliğinin motivasyonel ve duygusal etkenlerden beslendiğini ve tükenmişliğin öğretmen performansı kadar öğrencilerin akademik gelişimini de etkileyebildiğini ortaya koymuştur (Toprak, Çelebi ve Orman, 2023).

Eğitimin sürdürülebilirliği ve kalitesi açısından öğretmenlerin tükenmişliklerinin derinlemesine araştırılması eğitim sisteminin gelişimi açısından önemlidir (Çetin, Sarı ve Karakuş, 2022). Bu tür araştırmalar, eğitimin sosyal dinamiklerini anlamak ve eğitimciler arasında daha sağlıklı, işbirlikçi bir okul ortamı yaratma çabalarına destek olmaktadır (Tabak ve Argon, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi, eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunacak ve dolayısıyla öğrenciler üzerinde daha olumlu etkiler yaratacaktır (Çifçi ve Dikmenli, 2015).

Öte yandan yalnızca öğretmenler değil, öğrenciler de yoğun akademik programın baskısı altında “okul tükenmişliği” yaşayabilmektedir. Örneğin Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, M. ve Bakker (2002), öğrencilerin uzun süreli ve yoğun ders çalışma maratonu sonucunda kendilerini tükenmiş, başarısız ve yetersiz hissedebileceklerini belirtmiştir (Eriş ve Barut, 2020). Yapılan bazı çalışmalar üniversite öğrencileri arasında tükenmişlik oranının %50'lere kadar çıkabildiğini rapor ederek bu konunun ciddiyetini ortaya koymuştur (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014).

Yalnızlık ve tükenmişlik kavramları eğitim alanında hem öğrenciler hem de öğretmenler için önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bireylerin psikolojik iyilik

halini ve eğitim ortamlarındaki verimliliği olumsuz etkileyebilen bu iki olgu, son yıllarda artan bir ilgiyle incelenmektedir. Nitekim öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik, yalnızca eğitimcilerin mesleki yaşamını değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Toprak, Çelebi ve Orman, 2023). Bundan dolayı, yalnızlık ve tükenmişliği derinlemesine anlamak ve bunların olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek, eğitim araştırmaları ve uygulamaları açısından kritik önem taşımaktadır.

Literatürde yalnızlık ve tükenmişlik genellikle ayrı ayrı ele alınmakla birlikte, bu iki kavram arasında önemli ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Yalnızlık yaşayan bireylerin duygusal anlamda zorlanmaları, tükenmişlik belirtilerini artırabilmektedir. Nitekim üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin artmasıyla tükenmişlik düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiği saptanmıştır (Eriş ve Barut, 2020). Benzer şekilde, bazı araştırmalar da iş yaşamında sürekli yalnızlık hisseden bireylerin mesleki tükenmişlik yaşama riskinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sosyal destek yoksunluğu ve aidiyet eksikliği gibi yalnızlıkla ilişkili durumların, kişinin psikolojik dayanıklılığını azaltarak tükenmişliğe zemin hazırlayabildiğini göstermektedir (Özdemir, Alkan ve Erdem, 2017).

Bu araştırma, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık duygusunu ve bunun yanı sıra tükenmişlik düzeylerini önemli değişkenler olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Literatür taraması sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genellikle orta (Kehan, 2023) ve düşük (Meriç ve Erdem, 2023; Akay, 2020) seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir. Tükenmişlik düzeyini etkileyen unsurlar arasında fiziksel koşullar, mesleki zorluklar, sosyal destek sistemleri ve medeni durum gibi faktörler bulunmaktadır (Öztabak, 2018; Akay, 2020). Özellikle, öğretmenlerin çalıştıkları okul çevresinin fiziksel koşulları, iş tatmini üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, sınıfların ferah, iyi aydınlatılmış ve donanımlı olması, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırırken, olumsuz fiziksel ortamlar, öğretmenlerin genel ruh halini ve performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal destek alabilecekleri, meslektaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilecekleri bir ortamda çalışmalarını da tükenmişlik düzeylerini azaltıcı bir etkiye sahip olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu bir etki yaratırken, öğrencilerle

de daha etkileşimli ve verimli bir bağlantı kurmalarına olanak tanımaktadır (Toprak, Çelebi ve Orman, 2023; Bayraktar, 2021).

Öğretmenlerin medeni durumları da tükenmişlik seviyelerini etkileyebilmektedir; destekleyici bir aile yapısına sahip öğretmenler, daha az stres ve daha fazla tatmin hissi yaşayabilmektedir. Bu faktörlerin birbirleriyle etkileşimi, öğretmenlerin genel iş tatmini üzerinde önemli bir rol oynayarak, eğitim kalitesini de dolaylı olarak etkilemektedir (Güneş ve Özcan, 2022). Dolayısıyla, bu araştırma, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki duygusal ve sosyal dinamiklerin eğitime olan katkılarını daha iyi anlamak amacıyla derinlemesine bir analiz sunmayı hedeflemektedir.

İş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri, birçok değişkenin etkisi altında birbirleriyle ilişki içindedir. Bu durum, sadece öğretmenlerin okuldaki günlük yaşantılarını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve okul ortamını da derinden etkilemektedir. Öğretmenlerin yalnızlık hisleri, sosyal bağlarını zayıflatabilmekte ve mesleki dayanışmalarını olumsuz etkileyerek, öğretim kalitesini dolaylı olarak düşürebilmekte; bu da öğretmenlerin mesleki performanslarına doğrudan yansımaktadır. Araştırmalar, yalnızlık hissi altında olan öğretmenlerin, öğrencilerine karşı daha az motive olduklarını ve bu durumun, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların artmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz ve Aslan, 2013; Erdoğan, 2022).

Yalnızlık, öğretmenlerin psikolojik sağlığını tehdit edebilen önemli bir faktördür. Yalnızlık duygusu zamanla tükenmişlik hislerini derinleştirebilmekte ve öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını azaltabilmektedir (Maslach & Leiter, 2016; Polat ve Tümkeya, 2010). Tükenmişlik, öğretmenlerin duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan tükendiği bir durumu ifade etmektedir ve bu olumsuz sonucun, öğretmenlerin ruhsal durumu ile yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen en önemli değişkenlerin duygusal zekâ, sosyal destek, iş yükü ve mesleki tatmin gibi bağımsız değişkenler olduğunu göstermektedir (Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., 2010). Özellikle, okul yönetimlerinin öğretmenlerin sosyal destek sistemlerini güçlendirecek ve yalnızlıklarını azaltacak stratejiler geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, yalnızlık ve tükenmişlik, eğitim politikasına yönelik öneriler geliştirilmesi gereken başlıca faktörler arasında ele alınmaktadır (Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., 2017).

Bu tez çalışması, yukarıdaki kuramsal çerçeveden yola çıkarak yalnızlık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi eğitim bağlamında daha kapsamlı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın özgün yönü, bu iki olguyu birlikte ele alarak özellikle Türkiye’de eğitim alanında eksikliği hissedilen bir boşluğu doldurmaya yönelik olmasıdır. Alanyazında yalnızlık ve tükenmişlik üzerine pek çok çalışma bulunmakla birlikte, bu kavramların birlikte incelenmesi ve eğitim ortamındaki yansımalarının değerlendirilmesi sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırma, yalnızlık ve tükenmişlik arasındaki etkileşimi (örneğin yalnızlığın tükenmişlik üzerindeki yordayıcı etkisini) ortaya koyarak kuramsal bilgi birikimine katkı sunacaktır. Elde edilecek sonuçlar, uygulamada da önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerin yalnızlık duygusunu azaltmaya ve tükenmişliği önlemeye yönelik müdahaleler geliştirilmesine ışık tutacaktır. Böylece eğitim ortamlarında psikolojik iyilik halinin desteklenmesiyle, öğretimde verimliliğin ve öğrenci başarısının artırılması mümkün olabilecektir.

Eğitim sisteminin dinamikleri, öğretmenlerin yalnızlık hissini artıran faktörler arasında önemli bir yer tutmakta ve bu durum, iş tatminlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ampirik verilere dayalı olarak çok yönlü bir biçimde incelemeyi hedeflemekte; bu durum, eğitim yönetimi ve öğretmen destek programlarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik ile baş edebilmesi için stratejiler geliştiren eğitim kurumları, öğretmenlerin genel iyi oluş hallerinin artırılması konusunda önemli bir rol üstlenmektedir (Maslach & Leiter, 2016). Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlikle başa çıkabilmesi için gerekli destek mekanizmalarının kurulmasına dair kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Eğitim politikalarının bu psikolojik zorlukları ele alacak şekilde revize edilmesi, öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini artırmanın yanı sıra, eğitim sisteminin genel verimliliğine de olumlu bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin, mesleki yaşamda karşılaştıkları psikososyal zorlukların başında yalnızlık ve tükenmişlik duyguları gelmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerle sürekli birebir iletişim kurmaları,

öğretim süreçlerinin sorumluluğunu büyük ölçüde üstlenmeleri ve çoğu zaman okul içinde yalnız çalışmaları nedeniyle, duygusal ve sosyal açıdan izole kalma riskiyle karşı karşıyadırlar (Yılmaz ve Aslan, 2013). Bu durum, öğretmenlerin hem mesleki motivasyonunu düşürmekte hem de psikolojik dayanıklılıklarını olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında öğretmenler arasında duygu paylaşımı ve işbirliği eksikliği, sosyal bağlantılarını zayıflatarak tükenmişlik hissini artırabilecek bir etmen olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında, öğretmenlerde yalnızlık ve tükenmişlik olguları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış olsa da, bu iki değişkenin birbiriyle ilişkisine odaklanan çalışmalar sınırlı kalmıştır (Çifçi ve Dikmenli, 2015). Ayrıca, sınıf öğretmenlerine özgü deneyimlerin analiz edildiği çalışmaların eksikliği, bu araştırmayı önemli ve özgün kılmaktadır. Bu noktada temel problem, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yaşadıkları yalnızlık hissini, tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin açık ve bilimsel bir biçimde ortaya konmamış olmasıdır. Bu eksiklik hem öğretmenlerin mesleki doyumlarını düşürmekte hem de dolaylı olarak eğitim kalitesine zarar vermektedir. Bu nedenle, bu araştırma yalnızlık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi detaylı biçimde inceleyerek, kuramsal bilgiye katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesi “*Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri nasıldır?*” şeklinde ifade edilerek araştırmanın kapsamı ve hedefleri hakkında net bir çerçeve sunulmaktadır. Ayrıca, bu soruya verilecek yanıtlar yalnızlık ve tükenmişlik konularında gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacak ve öğretmenlerin psikolojik sağlığını iyileştirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, eğitim politikalarıyla yerel ve ulusal düzeydeki uygulamalara yön verebilecek ve öğretmen destek programlarının etkinliğinin artırılmasına yardımcı olabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik durumlarının incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıkları;
 - Cinsiyet

- Yaş
- Unvan
- Mesleki Kıdem
- Öğrenim Düzeyi
- Aylık Gelir
- Takdir Alma
- Mesleği Severecek Yapma
- Mesleği İsteyerek Seçme
- Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma
- Okutulan Sınıf Mevcudu
- Çalıştığı Okulun Yerleşim Yeri
- Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyi
- Çalıştığı Okulun Fiziki Ortamı
- Çalıştığı Okulun Öğretmen Sayısı

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğe ilişkin algıları hangi düzeydedir?

4. Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algıları;

- Cinsiyet
- Yaş
- Unvan
- Mesleki Kıdem
- Öğrenim Düzeyi
- Aylık Gelir
- Takdir Alma
- Mesleği Severecek Yapma
- Mesleği İsteyerek Seçme
- Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma
- Okutulan Sınıf Mevcudu
- Çalıştığı Okulun Yerleşim Yeri
- Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyi
- Çalıştığı Okulun Fiziki Ortamı
- Çalıştığı Okulun Öğretmen Sayısı

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği, modern toplumda artan iş yükü, stres ve kısıtlı kaynaklar nedeniyle duygusal açıdan yıpratıcı olabilmektedir (Einav, Confino, Geva ve Margalit, 2024). Bu durum öğretmenlerde “tükenmişlik” olarak tanımlanan, kronik iş stresi sonucunda ortaya çıkan duygusal bitkinlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi şeklinde kendini gösteren sendromu tetikleyebilmektedir (İş ve Güçlü, 2024). Tükenmişliğin başlıca nedenleri arasında ağır ders yükü, sıkı zaman baskısı, sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar, yönetsel baskılar ve emeğin maddi-manevi karşılığının yeterince alınamaması sayılmaktadır (İş ve Güçlü, 2024; Maslach ve Leiter, 1997, akt. İş ve Güçlü, 2024). Bununla birlikte, okullarda destekleyici bir ortamın eksikliği ve çalışanlar arası iletişim kopukluğu da öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına zemin hazırlamaktadır (İş ve Güçlü, 2024). Nitekim tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin birçoğu, meslektaşlarından ve yöneticilerinden yeterli sosyal destek göremediklerini belirtmekte; bu da iş ortamında yalnızlık duygusunu pekiştirmektedir.

Yalnızlık, bireyin yeterli ve anlamlı sosyal ilişkilere sahip olmaması sonucu hissettiği derin bir izolasyon halidir ve öğretmenler açısından bakıldığında okul ortamında yaşanan yalnızlık duygusu önemli bir risk faktörü olarak görülmektedir (Yakut ve Certel, 2016). Öğretmenler, yoğun çalışma temposu ve sürekli değişen eğitim koşulları nedeniyle çoğu zaman meslektaşlarıyla anlamlı etkileşim kurmakta zorlanmakta, bu da iş yerinde örgütsel yalnızlığa yol açabilmektedir. Yapılan araştırmalar, örneğin Brezilya’da 1.194 öğretmenle yapılan bir çalışmada, *kişisel yaşamda bir partnerin olmaması* gibi faktörlerin öğretmenlerin yalnızlık hissini artırdığını göstermektedir (Neto, 2015). Benzer şekilde Türkiye’den bazı bulgular, erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla iş yerinde sosyal izolasyonu daha fazla deneyimleyebildiğine işaret etmektedir (Başoğlu, Şekeroğlu, Altun ve Dinçer, 2016). Bu tür etkenler, öğretmenlerin gerek duygusal tükenmişlik yaşamalarına gerekse mesleki motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerde yalnızlık ve tükenmişliğin ortaya çıkış nedenleri, kişisel faktörlerden (ör. aile ve sosyal

çevre desteği), mesleki koşullara (ör. iş yükü, sınıf büyüklüğü, rol çatışmaları) ve kurumsal iklime (ör. okul içi dayanışma ve iletişim kültürü) kadar çok boyutlu bir yelpazede değerlendirilebilir (Einav vd., 2024).

Öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik yaşamasının sonuçları, sadece bireysel düzeyde değil, kurumsal ve toplumsal düzeyde de ciddi etkilere yol açmaktadır. Bireysel düzeyde, tükenmişlik yaşayan bir öğretmen kronik yorgunluk, duygusal çöküntü ve motivasyon kaybı ile karşı karşıya kalır; bu durum öğretmenin ruh sağlığını olumsuz etkilediği gibi işine karşı duyarsızlaşmasına ve iş doyumunun düşmesine neden olur (Neto, 2015). Yalnızlık hissi de öğretmenin psikolojik iyi oluşunu zedeleyerek depresyon, anksiyete gibi sorunlara zemin hazırlayabilir. Nitekim iş yerinde yalnızlık yaşayan öğretmenlerin mesleki tatminlerinin belirgin biçimde azaldığı, yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Neto, 2015).

Kurumsal düzeyde, tükenmişlik sendromu içindeki bir öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretim performansı düşmekte; yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimseme ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurma becerisi zayıflamaktadır. Bu da okul iklimini olumsuz etkileyerek kurum içinde verimliliğin ve iş birliği kültürünün azalmasına yol açar. Örneğin, meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan ve kendini izole hisseden bir öğretmen, ortak okul hedeflerine katkı sunmakta zorlanabilir, bu da takım çalışmasını ve okulun genel başarısını sekteye uğratır.

Toplumsal düzeyde ise öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik yaşaması, eğitim sisteminin çıktıları üzerinde dolaylı ancak güçlü etkilere sahiptir. Araştırmalar, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı ve motivasyonlarında düşüş gözlemlendiğini göstermektedir (Madigan ve Kim, 2021). Öğretmenin derse ilgisizliği ve enerji kaybı, öğrencilerin derse katılımını azaltarak öğrenme süreçlerini sekteye uğratır. Dahası, tükenmiş bir öğretmenin sınıfında disiplin sorunlarının ve öğrencilerin davranış problemlerinin arttığı da literatürde belirtilmiştir (Yoon, 2002, akt. Toprak vd., 2023). Uzun vadede, yaygın öğretmen tükenmişliği eğitim kalitesini düşürerek toplumsal kalkınmayı ve geleceğin insan kaynağını olumsuz etkiler. Öte yandan, öğretmenlerin mesleğe bağlılığının azalması ve erken emeklilik ya da mesleği bırakma eğilimlerinin artması, eğitim sisteminde öğretmen devinimini hızlandırarak kurumsal bellek kaybına ve deneyimli öğretmen eksikliğine yol açabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin iyi olma halinin korunması hem bireysel mutlulukları hem

de öğrencilerin başarısı ve genel olarak toplumun eğitimsel açıdan ilerlemesi için kritik önemdedir.

Son yıllarda öğretmen tükenmişliği konusunda gerek Türkiye’de gerek uluslararası alanda birçok çalışma yapılmıştır. Özellikle 2010 sonrası literatürde öğretmenlerin iş stresi, tükenmişlik düzeyleri ve bunları etkileyen faktörler kapsamlı biçimde incelenmiştir (ör. Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Akyürek, 2020). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sosyal destek algısı ve okul ortamındaki psikolojik iyi oluşu da araştırmalara konu olmuştur (Kaya ve Altınkurt, 2018; Toprak vd., 2023). Ancak, öğretmenlerin yalnızlık duygusu henüz literatürde tükenmişlik kadar yoğun ele alınmamıştır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin (ilkokul öğretmenlerinin) yalnızlık ve tükenmişlik deneyimlerini bir arada ele alan çalışmalar sınırlıdır. Mevcut çalışmalar genellikle ya tüm branş öğretmenlerini bir arada incelemekte ya da tükenmişlik olgusuna odaklanırken öğretmenlerin *özel yalnızlık* deneyimini ihmal etmektedir. Türkiye bağlamında da öğretmen yalnızlığı konusundaki araştırmalar görece yeni gelişmekte olup birkaç bölgesel çalışma haricinde kapsamlı veriler bulunmamaktadır (Yakut ve Certel, 2016). Saruhan (2019) da yüksek lisans tezinde öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkiye dair önemli bulgular elde etmiştir; ancak bu çalışma, tek bir ildeki örnekleme sınırlı kalmıştır.

Uluslararası literatürde de konuya ilişkin çalışmalar yeni yeni görünmeye başlamıştır; örneğin Einav ve arkadaşları (2024), İsrail’de gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerde yalnızlık hissinin artmasının tükenmişlik düzeylerini anlamlı biçimde yükselttiğini rapor etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, *öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik yaşantılarını birlikte ele alan* daha kapsamlı ve farklı bağlamları kapsayan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Mevcut literatürdeki bu boşluk, eğitim sistemimizin önemli bir sorununu tam olarak anlama ve çözüm üretme noktasında bizleri sınırlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlayarak öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini eş zamanlı inceleyecek; bu olguların sebeplerini ve sonuçlarını bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyacaktır.

Bu araştırma, hem kuramsal hem pratik açılardan eğitim alanına önemli katkılar sunabilir. Öncelikle, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik yaşantılarına dair elde edilecek bilimsel bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için *uyarı niteliğinde* olacaktır. Öğretmenlerin hangi koşullarda daha fazla yalnızlık çektiği ve ne tür

faktörlerin tükenmişliği tetiklediği belirlendiğinde, eğitim sistemi ve öğretmen politikaları bu doğrultuda gözden geçirilebilir. Örneğin, araştırma bulguları öğretmenlerin en çok aşırı iş yükü ve iletişim eksikliği nedeniyle zorlandığını gösterirse, Millî Eğitim politikalarında öğretmen başına düşen ders saatlerini azaltma, sınıf mevcutlarını makul seviyelerde tutma ve öğretmenlere planlama-eğitim ortamı için daha fazla zaman tanıma yönünde düzenlemelere gidilebilir. Nitekim OECD'nin küresel öğretmen anketi TALIS 2018'de de öğretmenler, mesleki memnuniyeti artırmak için öncelikle *sınıf mevcudunun ve öğretmenlerin idari yükünün azaltılması* gerektiğini vurgulamışlardır (TEDMEM, 2019).

Bu araştırma, Türkiye özelinde bu tür verileri sağlayarak ulusal eğitim stratejilerinin öğretmen refahını merkeze alacak şekilde güncellenmesine zemin hazırlayabilir. Ayrıca, araştırma sonuçları psikolojik destek süreçlerine ışık tutacaktır. Öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlikle başa çıkmaları için hangi destek mekanizmalarına ihtiyaç duydukları anlaşılırsa, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu ihtiyaçlara göre yapılandırılabilir. Örneğin, Saruhan (2019) bulgularına dayanarak öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini azaltmak ve tükenmişliği önlemek için *uzmanlar tarafından grup terapi ve seminerler* düzenlenmesi önerilmektedir (Saruhan, 2019). Benzer şekilde, bu araştırma sonucunda okullarda meslektaş dayanışmasını artıracak programlar (ör. akran mentorluk sistemleri, düzenli öğretmen çalışma grupları) geliştirilmesi gündeme gelebilir.

Kurumsal düzeyde, okul yönetimleri öğretmenlerin sesini daha fazla duyma ve onları karar alma süreçlerine katma konusunda teşvik edilebilir; bu da hem yalnızlık hissini hem de tükenmişliği azaltmada önemli bir adım olacaktır. Son olarak, araştırmanın ortaya koyacağı veriler akademik literatüre de önemli bir katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin psikososyal deneyimlerine dair özgün ve güncel bulgular, hem Türkiye'deki hem de uluslararası literatürdeki boşlukları dolduracak, ileride yapılacak çalışmalar için bir referans noktası oluşturacaktır. Bu sayede eğitim alanında teori ve uygulama arasındaki bağ güçlenerek, öğretmenlerin iyi olma halini destekleyecek sürdürülebilir politikalar üretilmesine olanak sağlanacaktır.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

1.Öğretmenlerin ölçeklerde yer alan maddeleri içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Araştırma, 2023 - 2024 Eğitim-Öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda araştırılan konunun tarihçesi, kökenleri ve alanyazındaki yeri detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Konunun tarihsel gelişimi, farklı dönemlerde nasıl şekillendiği ve günümüzdeki önemine dair derinlemesine bir analiz sunulmuş, böylece okuyuculara konunun güncel bağlamda nasıl bir yer tuttuğu açıklanmıştır. Alanyazın içerisinde, bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların kapsamı ve niteliği hakkında bilgi verilmiş ve konuyu ilgili alanla bütünleştirecek, sınırlarını çizecek ve araştırma problemini tanımlayacak biçimde bir çerçeve çizilmiştir. Ayrıca, bugüne kadar bu alanda gerçekleştirilmiş ve ulaşılabilir olan araştırmalar, tarihsel bir perspektif içerisinde kronolojik sırayla özetlenerek, literatürdeki gelişmelerin ve eğilimlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulmuştur. Bu bağlamda, yapılan çalışmalardaki ana bulgular ve teorik çerçeveler de vurgulanarak, alanın mevcut durumu hakkında kapsamlı bir görüş sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. İş Yaşamındaki Yalnızlık ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Tüm canlılar yaşamları boyunca birbirleriyle iletişim kurmaya çalışır; bu, doğanın insanlara bahsettiği en temel ihtiyaçlardan biridir. İnsanlar sosyal varlıklar olarak, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, başkalarıyla etkileşimde bulunmak ve sosyal bağlar kurmak üzere tasarlanmışlardır (Orhan, 2023). Ancak günümüz dünyası, gelişen teknoloji ile birlikte hızla değişmekte ve bu değişim, insan ilişkilerini de derinden etkilemektedir. Özellikle kentleşme, bireylerin sosyal çevrelerini daraltmakta ve yalnızlık deneyimlerini artırmaktadır. Araştırmalar, insanların hayatlarının belirli dönemlerinde yalnızlık hissettiklerini ortaya koymakta, fakat bu duygudan kaçabilen bireylerin sayısının oldukça az olduğunu göstermektedir. Yalnızlık, bireyler için yalnızca rahatsız edici bir duygunun ötesinde, bazen de ölümcül olabilecek bir durum yaratabilmektedir (Yaşar, 2007). Bu bağlamda, yalnızlık hissi, çeşitli psikolojik ve fiziksel sağlığı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) yalnızlığı “yalnız olma durumu, kimsesizlik” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, bireylerin sıkça deneyimlediği ve genellikle

kaçınılmak istenen bir duygunun derinliğini ortaya koymaktadır. Yalnızlık, bireyin sosyal çevresinden uzaklaşması, anlaşılmadığı veya desteklenmediği hissiyle birleştiğinde, psikolojik bir krize ve duygusal karmaşaya yol açabilmektedir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009). Akduru ve Semerciöz (2017) ise yalnızlığı, bireylerin kendilerini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği durumlar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, yalnızlık, sadece fiziksel bir yalnızlık durumu değildir, aynı zamanda derin duygusal ve zihinsel zorluklar anlamına da gelmektedir.

Yalnızlık ile ilgili tanımlar ve araştırmalar fazlasıyla geniş olmakla birlikte, iş yaşamındaki yalnızlıkla ilgili yapılan çalışmalar oldukça kısıtlı kalmaktadır. İş yaşamındaki yalnızlık duygusu, bireyin mesleki çevresinde yaşadığı sıkıntılarla ilişkili olarak, genel yalnızlık hissinden farklı bir boyut anlamı taşımaktadır (Doğan, Çetin ve Sungur, 2019). İş hayatında yalnız kalan birey, sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmiş olsa bile, çalışma ortamında karşılaştığı yalnızlık duygusuyla başa çıkmakta zorlanabilmektedir. Bu durum, özellikle bir gruba dâhil olamama veya dışlanma hali olarak tanımlanmakta (Aslan ve Kayar, 2023) ve bireyin yalnızlık hissini derinleştirmektedir. İş yaşamındaki yalnızlık, sadece bireyin kendi duygu dünyasında değil, aynı zamanda mesleki ilişkilerinde de izole bir durumun ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Yılmaz ve Aslan, 2013). Böylece, bir öğretmen ya da akademisyenin yalnızlık hissi, onun etrafındaki insanlarla olan etkileşimini de olumsuz yönde etkileyerek, iş ilişkilerine zarar verebilmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşamlarında yaşadıkları yalnızlık duygusu, hem kişisel hem de mesleki performanslarını etkileyebilmektedir. Orhan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, akademisyenlerin yaşadıkları yalnızlık duygusunun, performans üzerinde olumsuz bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda onların öğrencilerini, velilerini ve toplumun diğer kesimlerini de dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Gafa, 2019). Çünkü öğretmenlerin verimli bir şekilde ders vermesi ve öğrenci gelişimine katkı sağlaması, etkileşimde bulundukları sosyal çevrenin sağlamlığına bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltmak için destekleyici bir çevre oluşturarak, iletişim ve iş birliğini teşvik etmek büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşamlarında karşılaşılabilecekleri yalnızlık duygusunu en aza indirmek için, öğretmenlerin etkileşim ve iletişim içinde oldukları sosyal ortamlarda bulunmaları büyük bir önem taşımaktadır. Okul ortamında, öğretmenlerin birbirleriyle

yardımlaşmaları ve açık bir iletişim içinde olmaları, hem psikolojik sağlıklarını desteklemekte hem de iş verimliliklerini artırmaktadır. Bu durumu desteklemek amacıyla, okul yöneticilerinin işbirliğini teşvik eden çeşitli çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Örneğin, öğretmenlere yönelik düzenlenecek seminerler, grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler, yalnızlık hissinin azaltılmasına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturarak, dayanışma ve motivasyon duygusunu pekiştirmek mümkündür. Sonuç olarak, işbirliğini artırmaya yönelik atılacak her adım, öğretmenlerin yalnızlık duygusunu azaltarak daha sağlıklı ve verimlilik odaklı bir çalışma ortamı yaratmalarına katkı sağlayabilmektedir (Gafa, 2019).

2.1.2. Tükenmişlik Düzeyi ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Tükenmişlik, "gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu" (TDK, 2023) olarak tanımlanmakta olup, bireylerin iş yaşamlarında karşılaştıkları zorluk ve baskıların bir sonucu olarak ortaya çıkan bir psikolojik durum olarak da ifade edilmektedir. 1970'li yıllarda ilk kez sosyal psikolog Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmış olsa da, Christina Maslach ve onun araştırma ekibi, tükenmişlik kavramını daha geniş bir çerçeveye oturtmuş ve onun doğasına dair kapsamlı bir model geliştirmiştir (İnce ve Şahin, 2015). Maslach'a (2003) göre tükenmişlik, işe karşı bir dizi olumsuz duygu ve tutumun birikimi ile karakterize edilen bir psikolojik sendromdur; yani çalışan kişi ile iş arasındaki uyumsuzluk ve çatışmalar sebebiyle ortaya çıkan bir gerginlik halidir. Bunun sonucunda birey, duygusal etkileşimlerde azalma, motivasyon kaybı ve genel çalışma verimliliğinde düşüş gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir. Tükenmişlik kavramı, yalnızca çalışan bireylerin iş yerindeki performansı ile ilgili değil, aynı zamanda onların genel yaşam kalitesini, psikolojik durumlarını ve sosyal ilişkilerini de etkilemektedir (Aydoğdu, 2022). Dolayısıyla, tükenmişlik, modern iş hayatının en kritik sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmakta ve bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını tehdit etmekte olduğundan, bu konu üzerine yapılan araştırmalar büyük önem taşımaktadır.

Maslach tükenmişliği, üç temel alt boyutu ile derinlemesine incelenmektedir: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı. Duygusal tükenme, bireylerin mesleki yaşamlarında en erken dönemde karşılaştıkları ve en belirgin şekilde hissettikleri durum olarak tanımlanmaktadır (Maslach, 2003). Bu bağlamda, duygusal

tükenme, kişiler kendi isteklerini karşılamada ve iş taleplerine yanıt vermede yetersiz kaldıklarında ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizlik hissi, bireylerin kendilerini mental ve ruhsal olarak tükenmiş hissetmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla, iş yerindeki yükümlülüklerini yerine getiremiyor olmaları, işleriyle olan bağlarını zayıflatmaktadır. Aynı zamanda, bireyler yaptıkları işlerin değerini yitirdiğini, katkı sağlamadıklarını veya uğraşlarının karşılığını bulmadığını düşünmeye başlarlar (Cordes ve Dougherty, 1993; İnce ve Şahin, 2015). Bu tür olumsuz duyguların yaşanması, bireylerin işe gelmeme, işten ayrılma isteği veya istifa gibi ekstrem durumlarla karşılaşmalarına sebep olabilmektedir (Aydoğdu, 2022). Özellikle, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin ilk ve temel aşaması olan duygusal tükenme, insanlarla yakın ilişkiler içinde bulunan meslek gruplarında oldukça yaygın olarak gözlemlenmektedir. Bu durum, sosyal etkileşimlerin yoğun olduğu sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler gibi alanlarda daha belirgin hale gelmektedir (Özmen, 2016).

Eğer bireylerin iş yerindeki istekleri artar ve bu isteklerle başa çıkma kapasiteleri sınırlı kalırsa, zamanla işverenlerine karşı mesafeli bir tutum sergilemeye ve derin bir duyarsızlaşma sürecine girmeye başlamaktadırlar (Cordes ve Dougherty, 1993; İnce ve Şahin, 2015). Bu duyarsızlaşma durumu, Maslach Tükenmişlik Envanterinin ikinci önemli aşamasını temsil etmektedir. Bu aşamada, bireyler çalıştıkları kuruma veya iş arkadaşlarına karşı mesafeli bir tavır benimsemekte ve bu durum, sosyal ilişkilerindeki kopukluğa neden olmaktadır. Bu tür bir duyarsızlaşma, genellikle önceki aşamalarda yaşanan duygusal tükenmişlik hissinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, duygusal tükenme evresini geçtikten sonra aşırı bir stres yükü altında kalmakta ve bu stresi azaltmak adına meslektaşlarıyla ilişkilerine mesafe koyarak insanlardan uzaklaşma eğiliminde bulunmaktadırlar (Aydoğdu, 2022). Bu durum, onların genel iş memnuniyetini olumsuz etkileyerek daha derin bir yalnızlık ve tatminsizlik hissine yol açabilmektedir.

Duyarsızlaşma süreci ilerledikçe, bireyler kendi kişisel başarılarını sorgulamaya başlamakta ve genellikle bu başarıların yetersiz olduğu duygusuna kapılmaktadırlar (Cordes ve Dougherty, 1993; İnce ve Şahin, 2015). Maslach Tükenmişlik Envanterinin son aşaması olan kişisel başarı ise, bireylerin bu aşamada yoğun olarak düşük başarı hissi yaşadıkları bir dönemi ifade etmektedir. Bireyler kendilerini başarısız, yetersiz ve eksik hissetmeye başlarlar; bu da onların kariyer tatminlerini daha da olumsuz

etkilemekte ve kişisel motivasyonlarını düşürmektedir. Sonuç olarak, bu süreç, bireylerin hem psikolojik hem de sosyal sağlıklarını tehdit eden bir hal alabilmektedir.

İnce ve Şahin (2015) tükenmişlik duygusunun alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinin, bireyin yaşadığı stres, iş yükü ve genel yaşam koşullarına bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedirler. Bu süreç, bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığını etkileyecek şekilde yavaş yavaş meydana gelmekte olup, aniden oluşan ve hızlı bir şekilde gelişen bir durum değildir. Tükenmişliğin zamanla biriken duygusal ve fiziksel yükler sonucu oluştuğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, tükenmişliğin ciddi sonuçları olabilmektedir; bireyler hem iş yerinde hem de sosyal yaşamları boyunca çeşitli sorumluluklarını yerine getirmekte zorluk çekebilmektedirler (Aydoğdu, 2022). Uzun vadede, bu durum bireylerin genel yaşam kalitesini düşürmekte, psikolojik sağlık problemlerine yol açmakta ve iş verimliliğini olumsuz etkilemektedir.

Kehan (2023) yaptığı çalışmasında tükenmişlik duygusunun, bireylerin yaşam kalitesini ciddi şekilde etkileyen üç ana semptom çeşidini tanımlamaktadır: davranışsal, fiziksel ve psikolojik semptomlar. Özmen (2016) ise tükenmişliğin belirtilerini daha ayrıntılı kategorilere ayırarak fiziksel, duygusal, zihinsel ve davranışsal alt başlıklar altında incelemektedir. Zihinsel ve davranışsal semptomlar arasında hataların artması, işe geç gelme veya hatta işten ayrılmayı düşünme gibi durumlar yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadığı duygusal yorgunluk ile birlikte duyarsızlaşma, sosyal ilişkilerdeki adaptasyon bozuklukları ve kişisel yaşamlarında karşılaştıkları rol çatışması gibi olumsuz etkilerin de olduğu görülmektedir (Kehan, 2023; Özmen, 2016). Psikolojik semptomlar, bireylerin ruh sağlığını daha da zedeleyerek anksiyete, aşırı asabiyet, alınganlık, hayal kırıklığı yaşama ve çaresizlik hissine neden olabilmektedir. Ayrıca, sosyal çevreyle olan uyumsuzluk, tükenmişlik duygusunun daha da derinleşmesine yol açan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Kehan, 2023; Özmen, 2016). Fiziksel semptomlar ise genellikle enerji düşüklüğü, baş ağrısı, uykusuzluk gibi durumları içermekte ve bu da öğretmenlerin günlük işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kehan, 2023; Özmen, 2016).

Tükenmişlik duygusu ile baş edebilmek için ilk olarak bu duyguya sebep olan etkenlerin tespit edilmesi ve çözülmesi gerekmektedir. Kehan (2023) yaptığı çalışmasında tükenmişlik duygusunu en az düzeye indirebilmek ve hatta yok edebilmek için iki önemli faktörden söz etmektedir. İlki, bireyin içinde bulunduğu durumu fark

etmesi ve bu durumun getirdiği olumsuz etkileri tanımasıdır. İkincisi ise etkin bir stres yönetim mekanizması geliştirmesidir; bu mekanizmalar arasında düzenli fiziksel aktivite, sosyal destek ağlarını güçlendirme ve zihin sağlığına odaklanan pratiklerin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin tükenmişlik hissiyle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilmektedir.

Özmen (2016), tükenmişlikle başa çıkma konusunda hem kurumsal hem de bireysel düzeyde önemli stratejiler sunmaktadır. Tükenmişlik duygusunun, iş yerindeki verimlilik, çalışanların motivasyonu ve genel iş tatmini üzerinde olumsuz etkileri olduğu göz önüne alındığında, bu konuda alınabilecek önlemler oldukça önemlidir. Özmen, tükenmişlik hissinin yönetilmesinin mümkün olduğunu ve çeşitli tedbirlerle hem bu duygunun önlenebileceğini hem de mevcut durumda hafifletilebileceğini vurgulamaktadır. Kurumsal düzeyde, ödül ve terfi gibi teşvik edici unsurların varlığı, çalışanların motivasyonunu artırmakta ve işyerinin daha cazip hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, iş koşullarının iyileştirilmesi, çalışma ortamlarının daha sağlıklı ve destekleyici bir hale getirilmesi de kurumsal düzeyde başa çıkma yolları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bireysel düzeyde ise, her bireyin kendi psikolojik sağlığını iyileştirmesi için çeşitli yollar bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler, tükenmişlik duygusu ile başa çıkma konusunda daha etkili olabilmektedirler (Özmen, 2016). Buna ek olarak, kişisel gelişim faaliyetleri, iletişim becerilerinin güçlendirilmesi, sosyal etkinliklerde aktif olma, seyahat etme ve yeni deneyimler yaşama gibi aktiviteler, bireylerin tükenmişlik ile başa çıkabilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu tür aktiviteler, bireylerin ruh sağlığını destekleyerek, stresle başa çıkma yeteneklerini artırabilmekte ve genel yaşam kalitelerini yükseltebilmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. İş Yaşamındaki Yalnızlık ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Kaplan'ın (2011) yaptığı yüksek lisans çalışması, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince Konya ilinde gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırma olup, toplamda 405 öğretmeni kapsamaktadır. Bu çalışma, özellikle öğretmenlerin yalnızlık hislerini inceleyerek, çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 26-30 yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla daha fazla yalnızlık hissettiğini göstermektedir. Özel olarak bekâr öğretmenlerin evli olanlara

göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek çıkması, sosyal destek sistemlerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin evlilik durumuna bağlı olarak nasıl farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları yalnızlık hissinin, cinsiyet, yaş ve medeni durum gibi değişkenler ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yılmaz ve Aslan (2013), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşam doyumları ve iş yerindeki yalnızlıklarını belirlenen değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu ilişkisel tarama modeli, 2012-2013 yılları arasında yapılmış olup, araştırmaya 402 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, İş Yerinde Yalnızlık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, bekâr öğretmenlerin sosyal arkadaşlık boyutunda evli öğretmenlere kıyasla daha yalnız hissettiklerini göstermektedir. Özellikle sosyal etkileşimlerin sınırlı olduğu durumlarda, bu yalnızlık duygusunun daha da derinleşebileceği görülmüştür.

Bakioğlu ve Korumaz (2014) öğretmenlerin okul ortamındaki yalnızlık düzeylerini kariyer evrelerine göre incelemeyi amaçladıkları araştırmada, Türkiye'deki çeşitli okullardan 465 öğretmen ile gerçekleştirilen bir anket çalışması yapmışlardır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin kariyerlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin kariyerlerinin erken dönemlerindeki yalnızlık duyguları, mesleki tatmin ve iş performansı üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yalnızlık deneyimlerinin, öğretim kalitesini ve öğrenci başarılarını da dolaylı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. İstatistiksel analizler, yalnızlık düzeyinin kariyerin başlangıç dönemlerinde belirgin şekilde daha yüksek olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz bir etki yarattığını vurgulamaktadır.

Oğuz ve Kalkan (2014) öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin sosyal destek kaynaklarının yalnızlık hissetme durumu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, nicel bir yöntemle, belirli bir öğretmen grubuna anket uygulayarak bilgi toplamıştır. Araştırmanın örneklemini, farklı okullardan gelen öğretmenlerden oluşmuştur. Elde edilen veriler, istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal destek düzeylerinin yükselmesi ile yalnızlık hissinin azalma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sosyal destek kaynaklarının çeşitliliği ve öğretmenlerin yalnızlık hissetmeleri

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal destek düzeylerinin, yalnızlık hissini azaltmada önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin iş yaşamında daha güçlü sosyal destek ağları oluşturmalarının, yalnızlık hissini azaltma potansiyeli taşıdığına dair bulgular sunulmaktadır.

Sezen (2014) “Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin iş bütünleşme düzeyleri ile iş yaşamındaki yalnızlık hissi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılarak, anket formu aracılığıyla 300 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler, uygun istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, yüksek iş bütünleşme düzeylerinin, öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş yaşamındaki sosyal destek seviyeleri ile iş bütünleşme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Tabancalı’nın (2016) İstanbul’da görev yapan 369 ilköğretmeniyle yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretmenlerinin iş yerindeki yalnızlık düzeyleri ile iş doyumları arasında negatif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizleri ise yalnızlığın iki alt boyutundan yalnızca “sosyal ilişkiler” boyutunun hem içsel hem de dışsal iş doyumunu anlamlı bir biçimde açıkladığını göstermiştir. Buna göre, öğretmenlerin iş yerinde güçlü sosyal bağları bulunmaması durumunda hem içsel hem dışsal doyumları azalmakta; genel olarak yalnızlık arttıkça iş doyumunun düştüğü sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, iş yerinde sosyal ilişkileri zayıf olan öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin düşük olduğunu ve yalnızlık arttıkça iş doyumunun önemli ölçüde azaldığını göstermektedir.

Yakut ve Certel (2016) öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, nicel bir metodoloji kullanmış ve öğretmenlerin yalnızlık durumları ile ilgili veri toplamışlardır. Örneklem grubu, Türkiye’de bulunan farklı okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi için standart bir anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler, farklı istatistiksel analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve deneyim gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, kadın öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin erkeklerden

daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, deneyim süresinin artmasıyla birlikte yalnızlık düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Gafa (2019), yüksek lisans tezinde öğretmenlerin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Bu araştırmanın örneklemi, 2017-2018 yılı itibarıyla Kırşehir ve Erzurum illerinde çalışan 415 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeline göre, katılımcı öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık konularında da sınırlı ilişkilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Gafa ve Dikmenli'nin (2019) araştırması, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ile iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini incelemektedir. Çalışma, Kırşehir ve Erzurum'daki 415 öğretmen üzerinde yürütülmüş ve Minnesota İş Doyum Ölçeği ile İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin iş doyumu yüksek, iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ise düşüktür. Cinsiyet ve mesleki kıdem, yalnızlık düzeyini etkileyen faktörlerdir. İş doyumu ile iş yaşamındaki yalnızlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur; yani iş doyumu arttıkça yalnızlık azalmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin iş yaşamındaki sosyal etkileşimlerinin ve mesleki doyumlarının birbirleriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kayaalp ve Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmanın evreni, 2017-2018 yıllarında Muş ilinde görev yapan toplam 503 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık hissetmediklerini ve kendilerini iş ortamında güvende hissettiklerini göstermektedir. Yapılan analizler, öğretmenlerin sosyal etkileşimlerinin güçlü olduğunu ve bu durumun mesleki tatminle doğrudan ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur.

2.2.2. İş Yaşamındaki Yalnızlık ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Gaikwad ve Brantley'nin (1992) yapmış olduğu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yalnızlık deneyimlerinin, özellikle fiziksel ve psikolojik izolasyon şeklinde farklı boyutlara ayrıldığını ortaya koymuştur. Fiziksel yalnızlık, öğretmenlerin sınıflarında diğer meslektaşlarından uzak çalışmaları sonucu artmakta, psikolojik yalnızlık ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşimde yetersizlik yaşamaları nedeniyle oluşmaktadır. Öğretmenler, bu yalnızlık halleri nedeniyle iş doyumu eksiklikleri ve mesleki tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlar yaşamaktadır. Bu yalnızlık, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını, motivasyonlarını ve okul içindeki

etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yalnızlık hissiyle başa çıkabilmek için öğretmenlere meslektaş etkileşim fırsatları, profesyonel gelişim programları ve karar alma süreçlerine dahil edilme gibi fırsatlar sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitimde yalnızlık ve izolasyonu azaltmak için okul yönetiminin, öğretmenlerin birlikte çalışabileceği ortamlar yaratması, sosyal etkileşimlerini artırması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dussault, Deaudelin, Royer, ve Loiselle (1999) Quebec'te rastgele örneklemle seçtikleri 1.110 öğretmene uyguladıkları Fransızca-Kanada UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Öğretmen Stres Envanteri sonuçlarını korelasyon analizleriyle değerlendirmiştir. Buna göre, mesleki izolasyon puanları ile stres düzeyleri arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuş, yalnızlık arttıkça öğretmenlerin stres düzeylerinde de belirgin artış saptanmıştır. Araştırma, yalnızlıkla mücadele edecek sosyal destek programlarının ve stres yönetimi müdahalelerinin öğretmen refahını artırabileceğini önermiştir.

Sleppin (2009) ABD'de yapmış olduğu nitel bir vaka çalışmasında, görevinde üç yılını aşmamış 8 ilkökul öğretmeniyle derinlemesine görüşme yoluyla okul ortamındaki yalnızlık ve bu yalnızlığın işten ayrılma niyetiyle ilişkisini araştırmıştır. Katılımcılar, meslekte ilk yıllarında meslektaş desteği eksikliği nedeniyle kendilerini izole hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada mentorluk ve kişisel bağlılık duygusu yalnızlık algısını azaltan önemli etkenler olarak öne çıkmıştır. Çalışma, yeni öğretmenlerin uzun vadede okulda kalabilmeleri için kaliteli oryantasyon ve mentorluk programlarının zorunlu olduğunu vurgulamaktadır (Sleppin, 2009).

Neto (2015) Brezilya'da gerçekleştirdiği nicel çalışmada, kartopu örnekleme yoluyla ulaştığı 18 yaş ve üstü, kamu ve özel okulda çalışan 1.194 öğretmenden çevrimiçi anket yoluyla veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre yalnızlık düzeyi, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılık göstermektedir: Çalışmada bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre daha yalnız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, çalışmada kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin yalnızlık ortalaması; özel okulda veya hem kamu hem özel okulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık ile iş doyumunu arasında orta düzeyde negatif bir ilişki saptanmış; yani yalnızlık arttıkça iş tatmininin azaldığı gözlenmiştir. Çalışmanın temel sonuçları, sosyal destek ve iş koşulları güçlü olan öğretmenlerin daha az yalnızlık yaşadığını; kamu okullarındaki yapısal ve sosyal eksikliklerin ise öğretmenlerde yalnızlık hissini artırabileceğini göstermektedir.

Telyani, Farmanesh ve Zargar (2021) Kıbrıs'ta, COVID-19 kısıtlamaları sırasında K-12 öğretmenleriyle yapılan derinlemesine görüşmelerde öğretmenlerin yalnızlık deneyimlerini incelemişlerdir. Katılımcılar, meslektaş ve öğrenci etkileşimlerinin azalmasıyla “enerji kaybı,” “üzüntü” ve “performans düşüşü” yaşadıklarını; bu durumun iş motivasyonlarını ve öğretim verimliliklerini olumsuz etkilediğini paylaşmışlardır. Araştırmacılar, okul yönetimlerinin dijital ve yüz yüze destek mekanizmaları oluşturmasını önermişlerdir.

Wang (2022) tarafından Birleşik Krallık'ta yürütülen nitel bir araştırmada, 8 Çinli öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Analizlerde, yabancı dil öğretmenlerinin kültürel uyum zorlukları, sosyal destek eksikliği nedeniyle yoğun yalnızlık yaşadığı ve bunun da iş doyumunu düşürerek ülke dışı görev sürelerini kısalttığı belirlenmiştir. Çalışma, dil öğretmenlerinin yurtdışında istikrarını artırmak için sosyal entegrasyon programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Padmanabhanunni ve Pretorius (2023) Güney Afrika'da, çevrimiçi anket aracılığıyla 355 öğretmenin enfeksiyon algıları, dayanıklılık düzeyleri, yalnızlık ve anksiyete semptomlarını incelemişlerdir. Araştırmada yüksek dayanıklılığın yalnızlık ve kaygı düzeylerini anlamlı biçimde düşürdüğünü; algılanan enfeksiyon riski ile yalnızlık/anksiyete arasındaki etkileşimde dayanıklılığın aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmen dayanıklılığını güçlendirecek psikososyal destek programları önerilmiştir.

Einav, Confino, Geva ve Margalit (2024) İsrail'de yaptıkları nicel bir araştırmada, 248 lise öğretmenine tükenmişlik, sosyal destek, minnettarlık, umut, aidiyet duygusu ve yalnızlık ölçekleri uygulamışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler, yalnızlığın tükenmişlikle güçlü biçimde pozitif ilişkili olduğunu; sosyal destek ve umudun ise yalnızlık ve tükenmişlikle negatif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ardışık modellemeye, aidiyet duygusu ve yalnızlığın destek/umut kaynaklarından tükenmişliğe uzanan yolda aracılık rolü oynadığı saptanmıştır. Sonuçta, öğretmen dayanıklılığını güçlendirecek sosyal destek ve umut artırıcı müdahalelerin yalnızlığa bağlı tükenmişliği azaltabileceği önerildi.

Lunina ve Jurgilë'in (2025) yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler, mülteci çocuklarla çalışırken büyük bir yalnızlık ve destek eksikliği hissetmişlerdir. Dil engeli, öğretmenlerin en büyük zorluklarından biri olmuş, özellikle yerel dili bilmeyen çocuklarla iletişim kurmak zorlaşmıştır. Eğitimciler, bazen eğitim

sürecinde yalnızca kendi çabalarıyla çocukların sosyal uyumunu sağlamaya çalışmışlardır. Ayrıca, öğretmenler yönetimden gelen destek eksikliği nedeniyle yalnızlıklarını daha da derinleştirmiş, çoğu zaman yalnız başlarına çözüm üretmeye zorlanmışlardır. Bu yalnızlık, işe karşı tükenmişlik ve psikolojik stres gibi olumsuz duygulara yol açmıştır. Mülteci çocukların çoğu savaş bölgesinden gelmiş ve öğretmenler, bu çocukların psikolojik travmalarını anlamada zorluk çekmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik hissi, hem çocuklara hem de kendilerine yönelik kaliteli eğitim sağlamak konusunda engeller oluşturmuştur. Eğitimcilerin, mülteci çocuklarla çalışabilmeleri için hem psikolojik destek hem de mesleki gelişim fırsatları gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.3. Öğretmenlerin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlıkları üzerine yapılan çalışmaları eleştirel ve karşılaştırmalı biçimde incelediğimizde, ortak temaların yanı sıra dikkat çekici farklılıkların olduğu görülmüştür. Genel olarak, literatür öğretmen yalnızlığının yaygın bir sorun olabileceğini ve çok boyutlu etkenlere bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Hem Türkiye’de hem yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin belirli koşullar altında kendilerini iş yerinde yalnız hissedebildiklerini ve bunun çeşitli olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermiştir.

Benzerlikler açısından, hemen hemen tüm çalışmalar, öğretmen yalnızlığının istenmeyen bir durum olduğu ve öğretmenlerin iş doyumunu, yaşam doyumunu ve ruh sağlığını olumsuz etkilediği konusunda birleşmektedir. Örneğin, Yılmaz ve Aslan (2013) ile Tabancalı (2016) bulguları birlikte değerlendirildiğinde, yalnızlığın hem yaşam tatminini hem de iş tatminini düşürdüğü açıkça görülür. Bu durum, yalnızlığın bireyin hayatının hem mesleki hem kişisel alanlarını etkilediğini gösterir. Benzer şekilde, Dussault vd. (1999) ile Einav vd. (2024) çalışmaları birlikte ele alındığında, yalnızlığın öğretmenlerde yüksek stres ve tükenmişlik ile elele gittiği anlaşılmaktadır. Bu, yalnız öğretmenin uzun vadede mesleki verimliliğinin ve motivasyonunun düşebileceğine dair güçlü bir uyarıdır. Nitekim bir öğretmenin kendini yapayalnız hissetmesi, mesleğini sevse bile ondan kopmasına yol açabilir; bu da öğrencilere yansıyan zincirleme bir etki yaratır.

Çalışmaların neredeyse tamamı, sosyal desteğin önemi konusunda ortak bir vurgu yapmıştır. Öğretmenler arası dayanışma, yönetimin öğretmeni desteklemesi, paylaşım ortamlarının olması yalnızlık hissini azaltan temel etmenler olarak öne çıkmıştır. Kaplan (2011) ve Kayaalp & Özdemir (2020) gibi çalışmalar, örgütsel güven ve destek ile yalnızlık arasında ters bir ilişki bularak, okullarda pozitif bir iklim yaratmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Lunina & Jurgilė (2025) gibi nitel çalışmalar ise, bu desteğin yokluğunun öğretmeni nasıl çaresiz bıraktığını canlı örneklerle anlatmıştır. Dolayısıyla, literatür genelinde “Yalnızlık bireysel, çözümü örgütsel” şeklinde özetlenebilecek bir tema ortaya çıkmaktadır. Yani, öğretmenlerin yalnızlığı çoğu kez bireysel eksikliklerinden değil, içinde bulundukları ortamın yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır.

Farklılıklar açısından bakıldığında ise, bazı demografik ve kültürel değişkenlerin bulguları çeşitlendirdiği görülmüştür. Özellikle cinsiyet ve medeni durum gibi faktörlerde araştırmaların tutarsız sonuçlar vermesi, bu konuların daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini gösterir. Kimi araştırmacılar (Kaplan, 2011; Yakut & Certel, 2016) kadın öğretmenlerin daha fazla yalnızlık hissettiğini belirtirken, kimileri (Yılmaz & Aslan, 2013; Oğuz ve Kalkan, 2014) cinsiyet farkı olmadığını bildirmiştir. Bu çelişki, belki de kadın ve erkek öğretmenlerin farklı ortamlarda farklı deneyimler yaşamasından ileri gelebilir. Örneğin, kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu bir okulda sosyal ortam farklı olabilirken, erkek öğretmenlerin azınlıkta olduğu okullarda farklı bir izolasyon yaşanıyor olabilir. Medeni durum konusunda da benzer bir durum vardır: Bekâr öğretmenlerin daha yalnız olduğu sıkça rapor edilse de (Yılmaz & Aslan, 2013; Kaplan, 2011), bunun istisnaları da mevcuttur (Yakut & Certel, 2016; Gafa, 2019). Bu da, belki de bekâr öğretmenin sosyal çevresinin güçlü olması halinde (örneğin ailesiyle veya arkadaşlarıyla yakın ilişkiler) iş yerindeki yalnızlığı daha az hissedebileceğini düşündürmektedir. Kariyer evreleri bağlamında Bakıoğlu ve Korumaz (2014) detaylı bir resim çizmiş ve kariyerin başı ile sonunun riskli dönemler olabileceğini göstermiştir. Bu sonuç tüm çalışmalarda test edilmemiş olsa da, net bir mesaj verir: Yalnızlık dinamik bir süreçtir; öğretmenin kariyer yolculuğunda iniş çıkışlar gösterebilir. Dolayısıyla, tek bir ölçümle bir öğretmenin yalnız olup olmadığına karar vermek yerine, onun kariyer gelişimi boyunca destek ihtiyacının dalgalanabileceğini hesaba katmak gerekir.

Araştırmaların güçlü yanlarından biri, farklı ülkeler ve kültürlerde benzer temel sorunların varlığını ortaya koymalarıdır. Türkiye, Brezilya, Kanada, İsrail, Litvanya,

Güney Afrika gibi farklı coğrafyalardan gelen bulgular, öğretmenlik mesleğinin doğasında evrensel bazı zorluklar olduğunu ima etmektedir. Her ne kadar eğitim sistemleri ve kültürel normlar farklı olsa da, sınıf içi yalnızlık, meslektaş desteği eksikliği, yönetimden kopukluk gibi temalar her yerde yankı bulmaktadır. Bu, öğretmen yalnızlığının küresel bir mesele olarak ele alınması gerektiğine işaret eder. Örneğin, pandemi gibi küresel bir kriz, dünyanın dört bir yanındaki öğretmenleri benzer biçimde yalnızlaştırmıştır; uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler öğrencilerinden ve okullarından fiziken ayrı düşmüş, meslektaş iletişimi de sanal ortama taşındığı için birçok öğretmen mesleğini yaparken yalnızlık çekmiştir. Telyani vd. (2021) tam da bu konuya değinerek pandemi kaynaklı değişimlerin öğretmen yalnızlığını artırdığını ve bunun öğrenci motivasyonunu dahi etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Bu da, öğretmen yalnızlığının sadece öğretmene değil, eğitim-öğretim süreçlerine de zarar verebileceğine dair önemli bir uyarıdır.

Öte yandan, literatürde boşluklar ve geliştirilmesi gereken noktalar da mevcuttur. İlk olarak, ele aldığımız çalışmaların hemen hemen hepsi sorunun tespitine odaklanmıştır; ancak çözüm odaklı araştırmalar sınırlıdır. Öğretmen yalnızlığını azaltmak için ne tür müdahalelerin işe yarayacağı konusunda sistematik bulgular yoktur. Örneğin, okullarda mentorluk programları, işbirlikli çalışma grupları veya psikososyal destek birimleri oluşturmanın yalnızlık düzeyine etkisi deneysel olarak incelenmemiştir. Literatürde, öğretmenler arası işbirliğinin profesyonel gelişim ve tatmin açısından faydalı olduğu belirtilse de (Ostovar-Nameghi, & Sheikahmadi, 2016), bunu doğrudan yalnızlık ölçeğiyle ölçen bir müdahale çalışması henüz yoktur. Bu, gelecekte ele alınabilecek önemli bir araştırma konusudur. İkinci olarak, öğretmen yalnızlığı çoğunlukla öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı ölçeklerle ölçülmektedir; öğrencilerin, velilerin veya yöneticilerin bakış açısından öğretmenin yalnızlığı incelenmemiştir. Oysa, bir öğretmenin izolasyonu öğrenciler tarafından da fark edilebilir (örneğin, öğrenci öğretmenin diğer öğretmenlerle pek konuşmadığını gözlemleyebilir) ve bu durum öğrencinin öğretmen algısını etkileyebilir. Bu çok yönlü bakış açısı literatürde eksiktir.

Ayrıca, teknolojinin gelişimiyle birlikte öğretmen yalnızlığının yeni boyutları da ortaya çıkmıştır. Dijital platformlarda öğretmenler arası iletişim, sosyal medya grupları veya çevrimiçi mesleki öğrenme toplulukları, yalnızlığı azaltıcı bir rol oynayabilir. Örneğin, Facebook gibi platformlarda öğretmen gruplarına katılan bir öğretmen, kendi

okulunda bulamadığı mesleki paylaşımı çevrimiçi bulabilir. Literatürde bu tip olumlu örnekler veya tam tersi, dijital iletişimin yüz yüze ilişkinin yerini tutmayacağına dair bulgular henüz belirgin değildir. Bu da geleceğin araştırma alanlarından biri olmalıdır.

Değerlendirilen çalışmalar, öğretmen yalnızlığını anlamamızı sağlayan önemli ipuçları vermiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık hissetmeleri; bireysel (yaş, cinsiyet, kişilik vb.), mesleki (kariyer evresi, branş vb.) ve örgütsel (okul iklimi, destek kültürü, yönetim tarzı vb.) birçok faktörün kesişiminde ortaya çıkan, çok boyutlu bir sorundur. Yalnızlık, öğretmenin hem mesleki performansını hem de kişisel iyilik halini tehdit ederek iş doyumunu azaltmakta (Tabancalı, 2016; Gafa & Dikmenli, 2019), yaşam doyumunu düşürmekte (Yılmaz & Aslan, 2013) ve tükenmişlik riskini artırmaktadır (Dussault vd., 1999; Einav vd., 2024). Bu nedenle, öğretmen yalnızlığını hafife almamak gerekir. Mevcut literatürdeki boşluklar, özellikle müdahale ve çözüm boyutunda dikkat çekmektedir. Okullarda öğretmenlerin yalnızlığını gidermeye yönelik programların geliştirilmesi ve bunların etkililiğinin araştırılması elzemdir. Örneğin, yeni atanan öğretmenler için mentor öğretmen eşleştirmesi, farklı branş öğretmenlerini buluşturan işbirlikçi projeler, öğretmenlerin duygularını paylaşabilecekleri destek grupları gibi uygulamalar bilimsel olarak test edilmelidir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlerin iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin artırılması, mesleğe başladıklarında yalnızlıkla başa çıkma becerilerini güçlendirebilir.

Son olarak, “yalnızlık paylaşıncı azalır” sözü okul ortamları için de geçerlidir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara düşen görev, okullarda işbirliği kültürünü teşvik etmek, öğretmenlere güvenli ve destekleyici ağlar sunmak olmalıdır. Araştırmaların ortaya koyduğu tüm bulgular, iyi yönetilen ve dayanışma içindeki okulların öğretmen yalnızlığını asgariye indireceğini göstermektedir. Gelecekteki çalışmaların, bu önerilerin yaşama geçirilmesi halinde öğretmenlerin yalnızlık algılarında ne gibi iyileşmeler olduğunu izlemesi, literatüre önemli katkılar sunacaktır. Böylece, öğretmenlerin “yalnızlık adasında” değil, “işbirliği ve destek okyanusunda” mesleklerini icra edebilmelerinin yolu açılabilir. Bu hem öğretmen mutluluğunu hem de öğrenci başarısını artıracak, dolayısıyla eğitim sistemine bütüncül bir fayda sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yalnızlık kavramına ilişkin çalışmaların oldukça fazla olması, bu konunun toplum ve birey üzerindeki psikolojik etkilerini

anlamaya yönelik bir ihtiyaçtan kaynaklandığını göstermektedir. Ancak iş yaşamındaki yalnızlık konusunda gerçekleştirilen araştırmaların sayısının görece daha az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, özellikle öğretmenler gibi mesleki açıdan yüksek düzeyde etkileşimde bulunan bireylerin yalnızlık hissetme olasılıklarını sorgulamayı gerektirmektedir. Örneğin, farklı değişkenlere (yaş, cinsiyet, çalışılan okul türü gibi) göre yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yalnızlık yaşadıklarını ortaya koymuş ve bu yalnızlığın bireylerin yaşam kalitesine, iş verimliliğine ve psikolojik sağlığına olan etkilerini vurgulamıştır.

2.2.4. Tükenmişlik Düzeyi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Gündüz'ün (2005) çalışmasında, Mersin ilindeki devlet ve özel ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, mezun oldukları okul türü ve aldıkları sosyal destek kaynaklarına göre incelenmiştir. Katılımcılar, 2003-2004 öğretim yılında toplamda 633 öğretmen olup, %49.9'u 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. MTE-EF, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygularındaki azalmayı ölçen bir envanterdir. Verilerin analizinde ANOVA ve t-testleri kullanılmış, anlamlı farklar için Tukey testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde, mezun oldukları okul türüne göre farklılıklar gözlemlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunları, diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamaktadır. Sosyal destek alan öğretmenler ise daha düşük tükenmişlik seviyeleri ve daha yüksek kişisel başarı puanları sergilemiştir. Ayrıca, sosyal destek kaynağı olarak okul psikolojik danışmanlarından destek alan öğretmenler, en düşük tükenmişlik düzeylerine ve en yüksek kişisel başarı puanlarına sahip olmuştur. Sonuçlar, sosyal desteğin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada önemli bir rol oynadığını ve okul temelli psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Cenkseven-Önder ve Sarı'nın (2009) gerçekleştirmiş oldukları çalışmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun, okul yaşam kalitesi algıları ve tükenmişlik düzeylerinden ne ölçüde etkilendiğini belirlemektir. Katılımcılar, Adana'nın merkez ilçelerinde görev yapan 161 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları arasında Yaşam Doyumu Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS), Okul Yaşam

Kalitesi Ölçeği (QSLs) ve Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği bulunmaktadır. Veriler, adım adım regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul yaşam kalitesi ölçeğinin "statü" ve "müfredat" alt boyutları ile tükenmişlik ölçeğinin "işle ilgili stresle başa çıkma" alt boyutu tarafından anlamlı şekilde öngörülmüştür. Öğretmenlerin yaşam doyumu, "statü", "işle ilgili stresle başa çıkma" ve "okul yöneticisi" değişkenleriyle anlamlı olarak tahmin edilmiştir. Pozitif duygular, "statü", "okula karşı olumlu duygular" ve "öğretmenler" değişkenleriyle anlamlı şekilde tahmin edilirken, negatif duygular "işle ilgili stresle başa çıkma", "statü" ve "müfredat" alt boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artırılabilmesi için öğretmenlere yönelik stresle başa çıkma stratejileri ve okul yaşam kalitesini artırmaya yönelik eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir.

Baran, Bıçakçı, İnci, Öngör, Ceran ve Atar'ın (2010) çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen çeşitli faktörler incelenmiştir. Araştırma, 228 öğretmen ile yapılmış ve öğretmenlerin okulöncesi, ilkökul ve özel eğitimdeki tükenmişlik seviyeleri karşılaştırılmıştır. Veriler, öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak için Genel Bilgi Formu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılarak toplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duyguları gibi üç boyutta tükenmişliği ölçmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler arasında çalıştıkları alan, finansal durum, okulda personel yeterliliği, okulda sağlanan fiziki koşullar ve eğitim materyallerinin çeşitliliği yer almaktadır. Öğretmenler arasında yapılan analizler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli faktörlerin arasında finansal memnuniyet ve personel yetersizliği olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, okul yaşam kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin finansal ve psikolojik destekle güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, tükenmişlik düzeyini azaltmak için okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlere yönelik daha fazla kaynak sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

İnandı ve Büyüközkan'ın (2013) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (OCB) ile tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcılar, 2010-2011 eğitim yılında Mersin'deki devlet okullarında çalışan 1699 öğretmendir. Araştırma, organizasyonel vatandaşlık davranışı ölçeği ve Maslach

Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılarak yürütülmüştür. Öğrencilerin, meslektaşlarıyla etkileşimlerinde ve okul içindeki ekstra görevlerde sergiledikleri gönüllü davranışlar, öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Veriler, korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin özveri ve öz-disiplin gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarının, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerini anlamlı derecede azalttığını, ancak kişisel başarı duygularını artırdığını göstermiştir. Tükenmişlik ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif bir ilişki saptanmış, özellikle fedakarlık, disiplin ve sportmenlik gibi davranışların tükenmişliği azaltmada önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını benimsemelerinin, tükenmişlik düzeylerini azaltmak ve iş tatminlerini artırmak için faydalı olduğu ve okul ortamında olumlu etkiler yaratabileceği ifade edilmiştir.

Adiloğulları'nın (2014) çalışmasında, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile profesyonel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Kırşehir il merkezindeki 563 gönüllü öğretmen ile yapılmıştır. Veriler, Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılarak toplanmıştır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, duygusal zekâ becerilerini ölçen 12 maddeden oluşurken, Maslach Tükenmişlik Envanteri ise öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algılarını değerlendiren 22 maddeyi içermektedir. Çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.28$, $p < 0.05$), yani duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha düşük olmuştur. Ayrıca, duygusal zekâ düzeyinin öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim ve cinsiyet gibi demografik faktörlerle de ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe ve mesleki deneyimleri arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin yükseldiği gözlemlenmiştir. Cinsiyet açısından ise kadın öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma, öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştiren programların, profesyonel tükenmişliği azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini ve bu tür programların okullarda yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

İnce'nin (2014) birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı kapsamlı çalışması, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, farklı eğitim ortamlarında görev yapan toplam 540

öğretmenin katılımıyla yapılmış olup, bu öğretmenlerden 465'i bağımsız sınıflarda eğitim öğretim vermekte, 75'i ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Elde edilen verilerin analizi için Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda orta seviyede bir tükenmişlik yaşadıkları, duyarsızlaşma boyutunda ise düşük düzeyde bir deneyim söz konusu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kişisel başarı boyutunda, bağımsız sınıfta görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin düşük, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akar (2018) yapmış olduğu çalışmada, iş yaşam kalitesi, okul yabancılaşması, tükenmişlik, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiş ve önerilen model yapısal eşitlik modeli (SEM) ile test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 akademik yılında Kilis ilindeki devlet okullarında görev yapan 314 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algısını ölçmek için İş-İlgili Yaşam Kalitesi Ölçeği, tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Tükenmişlik Ölçeği, okul yabancılaşması algısını saptamak için Okul Yabancılaşması Ölçeği, duygusal bağlılık düzeyini ölçmek için Duygusal Bağlılık Ölçeği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını belirlemek için Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algısının tükenmişlik ve okul yabancılaşmasını azaltıcı (negatif), duygusal bağlılığı ise artırıcı (pozitif) yönde etkilediği; ayrıca duygusal bağlılık algısının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu etkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, tükenmişlik ve okul yabancılaşmasının iş yaşamı kalitesi ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmada, öğretmenlerin çalışma koşullarının sürekli iyileştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Akay'ın (2020) yaptığı tez çalışmasının evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan Şanlıurfa ilinde görev yapan 169 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve örgütsel güven algılarını ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri, bireylerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı gibi alt boyutları üzerinden tükenmişlik durumlarını değerlendirmeye yönelik kapsamlı bir araçtır (Maslach &

Jackson, 1981). Araştırma sonucunda ilginç bir bulgu olarak, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının genel olarak çok nadir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili besledikleri tatmin duygusunun oldukça yüksek olduğunu işaret edebilmektedir. Ayrıca, bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki mesleki tükenmişlik algılarının, evli öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, sosyal destek sistemlerinin, öğretmenlerin iş yaşamları üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek için yeni bir araştırma alanı sunmaktadır.

Akyürek (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerde tükenmişlik olgusunu inceleyerek tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörleri ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, nicel yöntem kullanarak bir anket uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu, stres ve iş yükünün önemli etkenler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, tükenmişlik durumunun öğretmenlerin iş tatminini ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Duman, Sak ve Şahin Sak (2020) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek amacıyla kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma, tarama modelini benimseyerek, eğitim alanında önemli bir sorun olan öğretmenlerin psikolojik durumlarını anlamaya yönelik değerli veriler sunmayı hedeflemiştir. Araştırmaya, farklı branşlarda görev yapan toplam 313 öğretmen katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu, Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Analizler sonucunda ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde, birçok faktöre bağlı olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin branşlarına, okulda çalışma durumlarına (ücretli veya kadrolu olarak), eğitim kademelerine ve çalıştıkları sektörün özel mi devlet mi olduğuna göre tükenmişlik düzeyleri arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir.

Güneş'in (2021) araştırması, özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilindeki 10 özel okul ve 15 resmi okulda görev yapan toplam 321 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenler, uygun (kolay) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen

Maslach Tükenmişlik Envanteri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen Baloğlu (2001) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve sonuçlar tatmin edici bulunmuştur. Bulgulara göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri orta düzeydeyken, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri açısından ise, her iki okul türünde de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ve mesleki kıdemle ilgili yapılan analizlerde de anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Sonuç olarak, tükenmişlik düzeyinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Örücü, Hasırcı ve Ergenler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, 196 öğretmeni hedef alarak geniş bir katılımcı grubu ile anlamlı verilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin iş yaşamındaki duygusal ve psikolojik durumlarını anlamak için, katılımcılara öncelikle kişisel bilgiler formu uygulamıştır. Bunun yanı sıra, örgütsel yabancılaşma ve tükenmişlik düzeylerini değerlendirmek üzere, Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeği gibi geçerli ve güvenilir ölçüm araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında kayda değer bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Meriç ve Erdem'in (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada, Ordu ilinde görev yapan 910 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın metodolojik yaklaşımı bir tarama modeli olarak belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak Öğretmen Sabır Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Bu sistematik analiz neticesinde, öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında düşük düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise çok düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.5. Tükenmişlik Düzeyi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Hannam ve Jimmieson'ın (2002) çalışmasında öğretmenlerin organizasyonel vatandaşlık davranışları (OCB) ve tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcı olarak Brisbane'deki 75 okuldan 500 öğretmen belirlenmiştir ve anket yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin iş performansı ve tükenmişlik düzeyleri ile iş

tatmini, iş yükü ve kişisel başarı gibi etmenlerin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. OCB kavramı, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı ekstra çabalarını, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla daha fazla etkileşime girmeyi ve okulda çeşitli gönüllü faaliyetlerde yer almayı içermektedir. Tükenmişlik, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) ile ölçülmüş, iş tatmini ve iş yükü gibi faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin yüksek OCB düzeylerine sahip olduklarında daha fazla tükenmişlik hissettiklerini ancak aynı zamanda kişisel başarı duygularının arttığını göstermektedir. Bu da, öğretmenlerin iş yükü ve tükenmişlik arasında bir denge kurarak işlerine olan bağlılıklarını ve performanslarını sürdürebildiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş tatminini artırmaya yönelik psikolojik ve profesyonel desteklerin, tükenmişlik ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olacağı vurgulanmıştır.

Antoniou, Ploumpi ve Ntalla (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki stres düzeylerini incelemeye odaklanmıştır. Bu çalışma, toplamda 388 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş olup, öğretmenler arasında farklı tükenmişlik seviyelerini ve stres kaynaklarını analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük kişisel başarı algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Mojša-Kaja, Golonkave Marek'in (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve işe bağlılıkları, kişilik özellikleri ve iş yaşamı alanlarıyla olan uyumsuzluklarıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırma, Polonya'daki 205 öğretmenden alınan anketlerle yürütülmüştür. Veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI-GS), İş Yaşamı Alanları Ölçeği, Temperament ve Karakter Envanteri (TCI), ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin tükenmişlik ve işe bağlılık seviyelerinin, kişilik özelliklerine ve iş ortamlarıyla olan uyumsuzluklarına göre değiştiğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre, tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu öğretmenler, iş yükü ve kontrol alanlarında daha fazla uyumsuzluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, işe bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler, düşük negatif duygusal etki ve yüksek öz-yönlendirme puanlarıyla daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Kümeleme analizi üç farklı grup ortaya çıkarmıştır: tükenmişlik yaşayanlar, işine bağlı olanlar ve verimsiz olanlar. Tükenmişlik ve iş bağlılığı arasındaki ilişki, kişilik özelliklerine ve iş yaşamı alanlarındaki uyumsuzluklara bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, tükenmişlik, organizasyonel ve bireysel faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenirken, kişilik

özellikleri ve iş yerindeki uyumun artırılması, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada önemli bir rol oynamaktadır.

Platsidou ve Daniilidou'nun (2016) çalışmasında, Yunanistan'daki ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ölçen üç farklı ölçeğin psikometrik özellikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, 320 öğretmenin katılımıyla yapılmış ve katılımcılar Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI), Tükenmişlik Ölçümü (BM) ve Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (CBI) ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Bu ölçeklerin her biri, tükenmişliğin üç ana boyutunu (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı eksikliği) ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi (CFA) kullanılarak model uyumları test edilmiştir. Bulgulara göre, MBI en uygun ölçüm aracı olarak bulunmuş, hem içsel yapısı hem de alt boyutlarının tutarlılığı yüksek çıkmıştır. BM ve CBI ise sırasıyla "kabul edilebilir" ve "orta düzeyde" uyum göstermiştir. MBI'nin yüksek iç tutarlılığı ve iyi model uyumu, onu öğretmenlerde tükenmişliği ölçmek için daha uygun bir araç olarak ön plana çıkarmaktadır. BM ve CBI ise daha zayıf içyapı ve yüksek korelasyonlar gösterdiği için tükenmişliği daha homojen bir kavram olarak ele almakta ve tek bir genel skor ile ifade edilebilir. Sonuçlar, öğretmenlerde tükenmişlik değerlendirmelerinde MBI'nin diğer iki ölçeğe kıyasla daha sağlam bir psikometrik geçerliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, tükenmişlik araştırmalarında hangi ölçeğin kullanılacağına dair seçimlerde yardımcı olabilecektir.

Depolli Steiner'in (2017) çalışmasında Slovenya'daki ilkökul öğretmenlerinde tükenmişlik desenleri incelenmiştir. Katılımcılar, 14 farklı okuldaki 230 öğretmen olup, yaşları 24 ile 62 arasında değişmektedir ve çoğunluğu (%75) 45 yaş altıdır. Veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI-ES) aracılığıyla toplanmış ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üç ana boyutta değerlendirilmiştir: duygusal tükenmişlik (EE), duyarsızlaşma (DP) ve kişisel başarı eksikliği (PA). Verilerin analizinde, tükenmişlik profilleri kesitsel olarak belirlenmiş ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine göre 27 farklı desen belirlenmiştir. Bu desenlerden 8 farklı tükenmişlik profili ortaya çıkmış ve en yaygın profiller arasında, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı eksikliği yaşayan öğretmenler ön plana çıkmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin, iş yükü, iş tatmini ve bireysel faktörlere bağlı olarak çeşitlendiğini göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerde tükenmişlik riski azaltılacaksa, her bir öğretmenin yaşadığı tükenmişlik desenine göre müdahalelerin özelleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Arvidsson, Leo, Larsson, Håkansson, Persson, R. ve Björk'ün (2019) çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, iş yükü, öz-yeterlik ve diğer mesleki faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 310 öğretmenin katıldığı iki dalgalı uzunlamasına bir çalışmadır. Katılımcılardan, iş, sosyodemografik ve yaşam tarzı faktörlerini, öz-yeterlik düzeylerini ve tükenmişlik belirtilerini içeren anketler alınmıştır. Tükenmişlik, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Anket (MBI-GS) aracılığıyla ölçülmüştür ve tükenmişlik, üç boyutta (tükenme, duygusal yabancılaşma, profesyonel yeterlilik) değerlendirilen bir ölçekte analiz edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin iş yükünün artması, düşük öz-yeterlik ve artan duygusal taleplerin tükenmişliği artıran önemli faktörler olduğunu bulmuştur. Ayrıca, iş taleplerindeki artış ve karar alma yetkisi arasındaki ilişki de tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlerin %14'ü başlangıçta yüksek tükenmişlik düzeylerine sahipken, takip dönemi sonunda bu oran %15'e yükselmiş ancak birçok öğretmen tükenmişlik düzeyinde dalgalanma yaşamıştır. Yüksek iş talepleri ve düşük öz-yeterlik düzeyinin tükenmişlik ile doğrudan ilişki gösterdiği ve artırılmış karar verme yetkilerinin tükenmişliği azalttığı belirlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iyileştirilmesi için, iş yükünü dengelemek ve öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha fazla yetki verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

de Vera García ve Gambarte'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik ve dayanıklılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, 2017/2018 öğretim yılında 35 ilkokuldan 334 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır ve örneklem rastgele seçilmiştir. Veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI-GS) ve Connor-Davidson Dayanıklılık Ölçeği (CD-RISC) kullanılarak toplanmıştır. Tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Dayanıklılık ise, kişisel yeterlilik, olumsuzluklara karşı dayanıklılık, değişime olumlu yaklaşım gibi beş boyutta ölçülmüştür. Bulgulara göre, düşük dayanıklılık seviyeleri, yüksek tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili bulunmuş, özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın yüksek dayanıklılıkla ters orantılı olduğu görülmüştür. Ayrıca, kişisel yeterlilik ve iş tatmininin arttığı durumlarda, öğretmenlerin iş performansı ve genel sağlık durumları da olumlu yönde etkilenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin tükenmişlik sendromu ile başa çıkabilmesi için dayanıklılık geliştirme stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, dayanıklılığı artırıcı eğitimlerin öğretmenlerin

tükenmişlik ve stresle başa çıkmalarında koruyucu bir rol oynayabileceği ifade edilmiştir.

Jomuad, Antiquina, Cericos, Bacus, Vallejo, Dionio, Bazar, Cocolanve Clarin'in (2021) çalışmasında, öğretmenlerin iş yükü, tükenmişlik düzeyleri ve iş performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, 57 ilkokul öğretmeni ile yapılmış ve öğretmenlerin iş yükü, tükenmişlik düzeyleri ve iş performansları hakkında veri toplanmıştır. Araştırmada, Rol Aşırı Yüklenme Anketi, Tükenmişlik Anketi ve Bireysel Performans Taahhüdü ve İnceleme Formu (IPCRF) kullanılmıştır. Veriler, ortalama, standart sapma ve Pearson Çarpın Moment Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin iş yükü yüksek düzeyde iken, tükenmişlik düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin iş performansı çok tatmin edici düzeyde olduğu belirtilmiştir. İş yükü, tükenmişlik düzeyini ve iş performansını anlamlı şekilde etkilemektedir. Çalışma, iş yükü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi dikkate alarak okul yöneticilerinin öğretmenlere iş yükü atamalarında dikkatli olmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Tükenmişlikle başa çıkmak için uygun yük dağılımı ve destek sistemlerinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Kariou, Koutsimani, Montgomery ve Lainidi'nin (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal emeği ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Sistemantik bir derleme olan bu araştırma, 2006-2021 yılları arasında yayımlanan ve öğretmenlerde tükenmişlik ile duygusal emek arasındaki bağlantıyı ele alan 21 çalışmayı kapsamaktadır. Çalışmalardan 7.193 öğretmen (yüzde 57,8 kadın, yüzde 42,2 erkek) verileri sağlamak üzere seçilmiştir. Tükenmişlik, genellikle Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) ile ölçülmüş, duygusal emek ise çoğunlukla Duygusal Emek Ölçeği (ELS) ve Öğretmen Duygusal Emek Stratejisi Ölçeği (TELSS) ile değerlendirilmiştir. Çalışma, surface acting (yüzeysel hareket) ile tükenmişlik arasında güçlü bir ilişki bulmuş, ancak deep acting (derin hareket) ve naturally felt emotions (doğal hissedilen duygular) ile tükenmişlik arasındaki ilişki daha karışık sonuçlar göstermiştir. Yüzeysel hareket, öğretmenlerde duygusal tükenmeyi artırırken, derin hareketin ve doğal duyguların daha düşük tükenmişlik ile ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini azaltmak için duygusal emeği yönetme stratejileri üzerinde durulması gerektiğini ve daha çok kişilerarası etkileşim ve psikolojik sermaye gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin derin hareket ve doğal duygular kullanarak tükenmişlikten

korunabileceği öne sürülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal emeği yönetebilmesi için stratejilerin geliştirilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Vargas Rubilarve Oros'un (2021) çalışması, COVID-19 salgını döneminde yapılaş nicel betimleyici bir kesitsel tarama araştırmasıdır. Katılımcı olarak aralarında okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve özel eğitimde görev yapan toplam 9.058 Arjantinli öğretmen yer almıştır (gönüllü örneklem). Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin pandemi koşullarında algıladığı stres faktörlerini ölçmek üzere 21 maddelik bir likert ölçeği; bilişsel yorgunluk, fiziksel yakınma ve sinirlilik gibi psiko-fizyolojik stres belirtilerini içeren 22 maddelik bir ölçek; ayrıca Meslekî Tükenmişlik Envanteri'nin İspanyolca uyarlaması (22 madde, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları) kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin yaklaşık %62'sinin orta-yüksek veya yüksek düzeyde stres yaşadığını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim sürecinde artan iş yükü, yeni teknoloji gereksinimi, pandeminin belirsizliği, örgütsel talepler ve rol çatışmaları başlıca stres kaynakları olarak saptanmıştır. İstatistiksel analizler, algılanan stres düzeyi yükseldikçe duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın anlamlı biçimde arttığını, buna karşılık kişisel başarı/başarma duygusunun azaldığını göstermiştir. Benzer şekilde, strese bağlı bilişsel yorgunluk, fiziksel yakınma ve sinirlilik belirtileri şiddetlendikçe tükenmişlik belirtileri de yoğunlaşmıştır. Bu sonuçlar, COVID-19 bağlamında öğretmenlerin deneyimlediği artmış iş/stres yükünün duygusal tükenmişlik ve meslekten uzaklaşma ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Wei ve Ye'nin (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada, Çin'deki üniversite öğretmenlerinin iş-yaşam dengesi (WLB) ile duygusal tükenmişlik (EE) ve iyi olma hali (WB) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, 586 üniversite öğretmeni ile çevrimiçi anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, WLB, EE ve WB düzeylerini değerlendiren çeşitli ölçeklerle ölçülmüştür. WLB'nin EE ile negatif, WB ile ise pozitif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuş, ayrıca EE'nin WLB ile WB arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve kamusal üniversite öğretmenleri, daha yüksek EE seviyelerine ve daha düşük WLB ve WB düzeylerine sahipken, kadın öğretmenler, özel üniversite öğretmenleri ve sınıf dışı öğretmenler daha olumlu bir denge sergilemiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş-yaşam dengesinin artırılması gerektiği, özellikle erkek öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve

kamusal üniversite öğretmenleri için özel stratejiler geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Agyapong, Brett-MacLean, Burbach, Agyapong ve Wei'nin (2023) çalışmasında, öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik psikolojik müdahaleler incelenmiş ve 2018-2022 yılları arasındaki 40 araştırma ele alınmıştır. Çalışma, farklı kıtalardan (Asya, Avrupa, Kuzey Amerika, Afrika, Okyanusya) yapılan araştırmaları içermektedir. Bu araştırmalarda yer alan 16 farklı müdahale türü arasında en çok tercih edilenler Farkındalık Temelli Müdahaleler, Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT), Yoga ve Yoga-Bütünleştirilmiş CBT gibi uygulamalardır. Farkındalık müdahaleleri, öğretmenlerin stresini ve duygusal tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde azaltmıştır. Ayrıca, Rasyonel Duygusal Davranış Terapisi (REBT) gibi diğer psikoterapik yaklaşımlar da stres ve tükenmişliği azaltmada etkili bulunmuştur. Öğretmenler üzerinde yapılan müdahalelerde, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) ve Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) gibi ölçüm araçları kullanılmıştır. Çalışmalar, Farkındalık uygulamalarının öğretmenlerde duygusal tükenmişlik (EE) alt boyutunda önemli iyileşmeler sağladığını ve tükenmişlik ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bunun dışında, YOGA + CBT kombinasyonu ve Grup Kum Oyunu gibi daha az yaygın müdahaleler de öğretmenlerin stres düzeylerini azaltmada etkili olmuştur. Ancak, bazı müdahaleler zaman açısından öğretmenler için zorlu olabilmekte ve müdahalelerin sürekliliği sağlanmalıdır. Çalışma, okul ortamlarında uygulanabilecek uygun müdahalelerin öğretmenlerin iş stresini ve tükenmişliğini azaltabileceğini ve genel sağlığı iyileştirebileceğini öne sürmüştür.

Kehan (2023) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, global bir kriz olan COVID-19 pandemi döneminin eğitim sistemleri üzerindeki olumsuz etkilerini ele alarak, çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen ilişkili faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında K.K.T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 93 ilkokulda görev yapan toplam 1071 öğretmen oluştururken, araştırma örneklemini 300 öğretmenle sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin demografik özellikleri incelenmiş ve katılımcıların %65'inin kadın, %68'inin evli, %84'ünün lisans mezunu olduğu ve %70'inin çocuk sahibi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğunu göstermiştir.

Agyapong, B., da Luz Dias, Wei ve Agyapong V. I. O.'nun (2024) çalışmasında, Kanada'daki üç eyaletin ilkokul ve lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, stres, dayanıklılık ve diğer demografik faktörler ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 1.912 öğretmene yönelik çevrimiçi anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve 780 katılımcı anketi tamamlamıştır. Veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Anketi (MBI-ES), Kısa Dayanıklılık Ölçeği (BRS) ve Algılanan Stres Ölçeği (PSS-10) ile toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin %76,9'u duygusal tükenmişlik yaşarken, %23,2'si duyarsızlaşma(işten duygusal yabancılaşma) ve %30,8'i düşük profesyonel başarı hissi bildirmiştir. Yüksek stres seviyelerine sahip olan katılımcılar, duygusal tükenmişlik yaşama olasılığı açısından 6.88 kat daha yüksek risk altındadır. Ayrıca, düşük dayanıklılığa sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşama olasılığı 3.26 kat daha fazladır. Demografik faktörler arasında erkek öğretmenler ve çocuk sahibi olmayan öğretmenler duyarsızlaşma riskini artırırken, yaş ve cinsiyet gibi faktörler de tükenmişlik düzeylerini etkilemiştir. Çalışma, öğretmenlerde tükenmişlik riskini azaltmak için stres yönetimi ve dayanıklılığı artırıcı programlar önerilmektedir.

2.2.6. Öğretmenlerin İş Yaşamındaki Tükenmişlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Öğretmen tükenmişliğini ele alan çalışmaların büyük bölümü, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) ve uyarlamalarını kullanarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarını ayrı ayrı değerlendirmiştir. Genel olarak literatürde duygusal tükenme, öğretmenler arasında en belirgin tükenmişlik belirtisi olarak rapor edilmektedir. Örneğin bir araştırmada devlet okulu öğretmenlerinin duygusal tükenme puanları, özel okullardakilere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Duman ve ark., 2020). Bunun aksine, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutları genellikle daha düşük düzeylerde seyretmektedir. Nitekim Meriç ve Erdem (2023), bir grup sınıf öğretmeninde duygusal tükenme ve kişisel başarı puanlarının “düşük”, duyarsızlaşma puanlarının ise “çok düşük” düzeyde olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde, farklı bir çalışmada öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının düşük olup özellikle duyarsızlaşma boyutunun çok düşük çıktığı belirtilmiştir (Güneş, 2021; akt. Meriç ve Erdem, 2023). Öte yandan bazı araştırmalar orta düzeylerde tükenmişlik bildirmektedir; örneğin büyük bir şehirdeki öğretmenler arasında toplam tükenmişliğin “orta” düzeyde seyrettiği saptanmıştır (Kemer ve Yıldız,

2021). Bu farklılıklar, uygulanan ölçek tipine ve bağlama göre değişebilir; ancak ortak olarak öğretmenlikte duygusal tükenme boyutunun en kritik sorun alanı olduğu, duyarsızlaşma (öğrenciye ve işe duygusal uzaklaşma) eğiliminin genelde daha düşük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, incelenen çalışmalar üç alt boyutu da ele almakla birlikte, duygusal tükenmenin öğretmen tükenmişliğinin merkezi unsuru olduğunu, buna karşın kişisel başarı hissindeki düşüş ve duyarsızlaşmanın bazı örneklemelerde daha sınırlı düzeyde görülebildiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen tükenmişliğinde cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, okul türü gibi demografik değişkenlerin etkisi araştırmalar arasında farklı sonuçlar vermiştir. Bazı çalışmalar cinsiyet konusunda anlamlı fark bulmazken (örn. Gündüz, 2005; İnce, 2014), bazıları kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik yaşantılarında farklılıklar rapor etmiştir. Örneğin bir araştırmada kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma skorlarının erkeklerden biraz daha yüksek olduğu görülmüştür, ancak genel tükenmişlik düzeyleri açısından cinsiyet farkı saptanmamıştır. Medeni durum değişkeni genellikle belirleyici görünmemektedir; nitekim bazı araştırmacılar evli ve bekar öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark bulamamıştır (Girgin, 1995; Gökkaya, 2014; İnce, 2014).

Öğretmenin branşı ve çalıştığı okul türü tükenmişlik düzeyini etkileyebilmektedir. Duman ve ark. (2020), branş öğretmenlerinin (özellikle ortaöğretim branşları) tükenmişlik düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olabileceğini rapor etmişlerdir. Bu durum, branş öğretmenlerinin sınav baskısı ve ergen öğrenci profili gibi stresörlere daha fazla maruz kalmasıyla açıklanabilir. Ancak her çalışmada branş etkisi tutarlı değildir; örneğin özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerini karşılaştıran bir araştırma iki grup arasında tükenmişlik puanlarında fark bulamamıştır (Örücü ve ark., 2022). Okul türü konusunda da çelişkili sonuçlar vardır. Bir çalışma, devlet okulu öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının özel okul öğretmenlerinden anlamlı biçimde yüksek olduğunu saptamıştır (Duman ve ark., 2020). Bu bulgu, devlet okullarındaki kalabalık sınıflar, kısıtlı imkânlar ve merkezi sınav baskısı gibi etkenlerle açıklanırken; bazı diğer çalışmalar özel okullardaki yoğun performans beklentilerinin de öğretmenleri tükenmişliğe sürükleyebildiğini göstermiştir. Nitekim bir literatürde, devlet okullarında kalabalık sınıflar ve altyapı sorunları tükenmişliği körüklerken, özel okullarda iş güvencesi eksikliği ve rekabet baskısının benzer strese yol açabildiği vurgulanmıştır. Çalışma statüsü de önemli bir etmendir: Duman ve arkadaşlarının bulgularına göre kadrolu (devlet) öğretmenler sözleşmeli/ücretli öğretmenlere nazaran

daha yüksek duygusal tükenme bildirirken, ücretli statüde çalışanlar ise örgütsel sinizm puanlarında daha yüksekti. Bu sonuç, kadrolu öğretmenlerin iş yükü ve bürokratik baskıları daha yoğun hissetmesiyle açıklanabilir.

Öğretmen tükenmişliğinde bireysel psikolojik özellikler ve okul ortamı büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur: Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik puanları daha düşük çıkmaktadır (Adiloğulları, 2014). Beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında anlamlı negatif korelasyon saptanmış; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaya daha az meyilli olduğu gösterilmiştir (Adiloğulları ve Gençay, 2016). Öz-yeterlik (öğretmenlik yeterlik inancı) de kritik bir faktördür: Hem Türkiye’deki araştırmalar hem de yurtdışındaki bulgular, öğretmenin öz-yeterlik inancının yükselmesinin tükenmişliği azalttığına işaret etmektedir. Örneğin İsveç’te 30 ay boyunca izlenen bir öğretmen grubunda düşük öz-yeterlik algısı olanların takip sonunda tükenmişlikte daha fazla artış gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin maruz kaldığı işle ilgili stres faktörleri tükenmişliğin en önemli habercilerindendir. Araştırmalar, aşırı iş yükü ve uzun çalışma saatlerinin tükenmişliği beslediğinde hemfikirlerdir. Filipinler’de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin iş yükü düzeyi “yüksek” bulunmuş ve aynı öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin de yüksek olduğu rapor edilmiştir; istatistiksel analizler, iş yükünün artmasının öğretmenlerin tükenmişlik puanlarını anlamlı biçimde yükselttiğini göstermiştir (Jomoad ve ark., 2021). Benzer şekilde, Arjantin’de COVID-19 pandemisi sırasında yürütülen bir araştırma, yüksek düzeyde stres yaşayan ve çeşitli psikososyal rahatsızlık belirtileri gösteren öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının belirgin biçimde arttığını ortaya koymuştur (Vargas Rubilar & Oros, 2021). İş-yaşam dengesi de önemli bir değişkendir: Çin’de üniversite öğretim elemanları üzerinde yapılan bir çalışmada iş-yaşam dengesinin zayıf olmasının duygusal tükenmeyi artırdığı, dolayısıyla genel iyi oluş halini olumsuz etkilediği saptanmıştır (Wei & Ye, 2022). Aynı çalışmada work-life balance’ın yüksek olduğu öğretim üyelerinde tükenmenin düşük, yaşam doyumunun yüksek olduğu; ayrıca iş-yaşam dengesinin öğretmenlerin refahını sürdürülebilir kılmada kritik bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal destek ve okul iklimi de tükenmişliği etkiler: Okul yönetiminin ve meslektaşların desteğini güçlü hisseden öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı sıkça rapor edilmiştir. Buna karşılık,

mesleki yalnızlık veya izolasyon duygusu yaşayan öğretmenlerin tükenmişlik riskinin yükseldiği görülmektedir. Nitekim uluslararası bir derleme, öğretmen tükenmişliğinin yalnızlık hissiyle pozitif, sosyal destek, umut ve minnettarlık duygularıyla negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Kariou ve ark., 2021). Son olarak, okul ortamındaki özgürlük ve kontrol imkânları da önem taşır: Örneğin öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olmaması, kural dayatmaları ve sürekli değişen müfredat talepleri “yetersizlik” ve tükenmişlik hissini tetikleyebilmektedir (Pressley, 2021; akt. Agyapong ve ark., 2023).

Öğretmen tükenmişliği literatürü, yöntem ve örneklem açısından oldukça çeşitlidir. Ölçme araçları bakımından çoğu çalışma benzer envanterler kullanarak sonuçların karşılaştırılabilir olmasını sağlamıştır. Nitekim Türkiye’deki araştırmaların çoğu MBI-Eğitimci Formu veya benzeri güvenilir ölçeklerle çalışmış; ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının genellikle 0.85’in üzerinde olduğu bildirilmiştir. Bu standart yaklaşım, farklı araştırmaların bulgularını ortak bir zeminde değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Ancak araştırma tasarımları ve analiz teknikleri açısından çalışmalar çeşitlilik gösterir. Erken dönem çalışmalar daha çok betimsel-tarama yöntemiyle (anket verilerine dayalı) tükenmişlik düzeylerini ve farklarını incelemiştir. Örneğin Gündüz (2005) ve Baran ve ark. (2010) belirli bölgedeki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini tanımlayıp bunları bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırmıştır. Takip eden yıllarda çalışmaların yöntemsel derinliği artmıştır. İlişkisel ve yordayıcı modeller kullanılan araştırmalar ortaya çıkmıştır: Cenkseven-Önder ve Sarı (2009) öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik düzeylerini inceleyerek bunların öznel iyi oluş üzerindeki etkilerini yapısal eşitlik modeliyle test etmişlerdir. Benzer şekilde İnandı ve Büyüközkan (2013), ilköğretim öğretmenlerinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının tükenmişliğe etkisini incelemek üzere regresyon analizleri kullanmıştır. Bu tür modeller, tükenmişliğin neden-sonuç ilişkilerini daha iyi anlamayı hedeflemiştir.

Öte yandan, son yıllarda öğretmen tükenmişliğine ilişkin nitel ve karma yöntemli çalışmalar da görülmektedir. Örneğin Depolli Steiner (2017), nitel bir yaklaşım kullanarak öğretmen tükenmişliği örüntülerini analiz etmiş ve farklı öğretmenlerde tükenmişliğin farklı biçimlerde ortaya çıkabileceğine dair bir sınıflama önermiştir. Bu çalışmada mülakat ve gözlem gibi tekniklerle öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları derinlemesine incelenmiş, “tükenmiş”, “aşırı-uzatılmış (overextended)” veya

“engage olmuş” gibi farklı profil türleri tanımlanmıştır. Yine kümeler arası karşılaştırma yaklaşımıyla, Mojsa-Kaja ve ark. (2015) Polonya’da öğretmenlerin tükenmişlik ve işle meşguliyet düzeylerini analiz ederek üç ayrı öğretmen grubu tespit etmişlerdir: yüksek tükenmişlik yaşayanlar (“Tükenmiş”), düşük tükenmişlik ve yüksek iş bağlılığı gösterenler (“Engage olmuş”) ve yalnızca belirli boyutta sorun yaşayanlar (“Tek boyutlu” gruplar). Bu tür sınıflamalar, her öğretmenin aynı şekilde tükenmediğini vurgulayarak bireysel farklara dikkat çekmektedir.

Örnekleme boyutu ve kapsam açısından da yöntemsel farklılıklar göze çarpar. Bazı çalışmalar tek bir şehir ya da okul türündeki sınırlı örneklerle yürütülmüş (örn. ~100 öğretmenlik küçük örneklem), bazıları ise daha geniş katılımlı veya ulusal düzeyde anketler yapmıştır. Örneğin Akar (2018) çalışmasında Türkiye genelinde farklı okullardan yüzlerce öğretmeni içeren bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir (kuramsal çerçevesinde “iş yaşam kalitesi”, “örgütsel aidiyet” gibi değişkenler de yer almıştır). Benzer biçimde Arvidsson ve ark. (2019) İsveç’te üç yıl arayla 300’den fazla öğretmeni izleyerek boylamsal bir analiz yapmış; bu çalışmada hem anket (nicel) veriler hem de bir alt grup öğretmenle yapılan mülakatlar (nitel veriler) birleştirilerek tükenmişliğin zaman içindeki seyri ve nedenleri incelenmiştir. Bu karma yöntem, öğretmenlerin iş ortamında algıladıkları iş yükü ve yetersizlik hissi gibi kategorileri de ortaya koymuştur. Ayrıca, literatürde derleme ve meta-analiz tarzı metodolojiler de görülmektedir. Örneğin Kariou ve ark. (2021) sistematik derleme yöntemiyle farklı ülkelerden 21 çalışmayı tarayarak “duygusal emek” ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Keza Agyapong ve ark. (2023) scoping review (kapsam taraması) yöntemiyle öğretmenlerde stres ve tükenmişliği azaltmaya yönelik müdahaleleri derlemiş; son yıllarda en sık üzerinde durulan müdahalelerin farkındalık eğitimi (mindfulness), yoga ve bilişsel davranışçı terapiler olduğunu rapor etmiştir. Yöntem çeşitliliği, öğretmen tükenmişliği konusunun çok boyutlu yapısını yansıtmakta ve farklı sorulara yanıt aramaktadır. Özetle, nicel tarama çalışmalarından yapısal modellere, nitel vaka analizlerinden kapsamlı derlemelere uzanan geniş bir yöntemsel yelpaze söz konusudur. Bu durum, bazı bulgular arasında tutarsızlıklara yol açabilse de genel literatür için zenginlik sağlamaktadır.

Öğretmen tükenmişliği evrensel bir sorun olmakla birlikte, ülke ve kültürel bağlamlara göre farklı yüzler gösterebilir. İncelenen çalışmalar, çeşitli coğrafi bağlamlardan elde edilen bulguları içerdiğinden, kültürel ve yapısal faktörlerin etkisini

karşılaştırmalı olarak görme imkânı vermektedir. Türkiye bağlamında, 2000’li yıllardan itibaren yapılan çalışmalar (Gündüz, 2005; Cenkseven-Önder & Sarı, 2009; İnandı & Büyüközkan, 2013), öğretmen tükenmişliğinin özellikle büyük şehirlerde daha belirgin olduğunu, iş ortamı stresörlerinin (kalabalık sınıflar, sınav odaklı eğitim sistemi, düşük maaş gibi) tükenmeyi tetiklediğini ortaya koymuştur. Türkiye’de devlet okullarının fiziki ve ekonomik koşullarındaki yetersizlikler ile merkezi sınav baskısı, öğretmenlerde duygusal tükenmeyi artıran bağlamsal unsurlar olarak dikkat çekmiştir. Öte yandan, özel okullarda çalışan öğretmenlerin görece daha iyi imkânlarla rağmen performans baskısı ve iş güvencesizliği nedeniyle stres yaşadıkları rapor edilmiştir. Türkiye’de bölgesel farklılıklar da söz konusudur: Daha küçük şehirlerde veya kasabalarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının, metropollerdeki meslektaşlarına göre daha düşük olduğuna dair bulgular vardır. Bu durum, kırsal bölgelerde toplumsal desteğin daha yüksek olması veya iş-yaşam dengesinin daha kolay sağlanması ile açıklanabilir.

Avrupa ve Kuzey Amerika bağlamında, öğretmen tükenmişliği uzun süredir araştırılan bir konudur ve son dönemde özellikle müdahale ve politikalar açısından yoğunlaşmıştır. İskandinav ülkelerinde yapılan araştırmalar, tükenmişliğin öncülleri arasında düşük öz-yeterlik ve zayıf iş-çevresi desteğini ön plana çıkarmıştır. İsveç’te bir çalışma, üst sınıflarda (lise düzeyi) ders veren öğretmenlerin daha alt sınıflara göre belirgin biçimde daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermiştir. Bu bulgu, ergen öğrenci gruplarıyla çalışmanın getirdiği ek zorluklar ve müfredatın karmaşıklığı ile ilişkilendirilmiştir. Kanada’da yakın zamanda yapılan bir araştırma, üç eyaletteki öğretmenlerin yarıdan fazlasının orta-yüksek düzeyde tükenmişlik belirtileri gösterdiğini, özellikle düşük psikolojik dayanıklılık ve yüksek stres düzeyinin tüm tükenmişlik boyutlarını öngördüğünü saptamıştır (Agyapong ve ark., 2024). Bu çalışma ayrıca COVID-19 pandemisinin getirdiği ekstra yüklerin (uzaktan eğitim, sağlık endişeleri) Kanada’da öğretmenleri olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Güney Avrupa (Yunanistan) ve Latin Amerika (Arjantin) bağlamlarında, öğretmen tükenmişliği araştırmaları genelde mesleki doyum, baş etme stratejileri ve aile-iş çatışması ekseninde ilerlemiştir. Yunanistan’da Antoniou ve arkadaşları (2013), hem ilköğretim hem ortaöğretim öğretmenlerinde iş stresinin ve kullandıkları başa çıkma stratejilerinin tükenmişliği belirlediğini rapor etmiş; problem odaklı stratejilerin tükenmişliği azaltmada daha etkili olabileceğine işaret etmişlerdir. Arjantin’de Vargas

Rubilar ve Oros (2021), pandemi döneminde öğretmenlerin karşılaştıkları tehdit edici iş durumlarını (ör. çevrimiçi eğitime hazırlıksız yakalanma, sağlık endişeleri) niteliksel olarak incelemiş ve yüksek stres altındaki öğretmenlerin tükenmişlik yaşadığını göstermiştir. Latin Amerika kültüründe aile ve öğrenci ilişkilerinin yakın olması zaman zaman koruyucu bir faktör olsa da ekonomik istikrarsızlık ve kaynak eksikliği gibi makro etkenler tükenmeyi artırabilmektedir (de Vera García & Gambarte, 2019). Örneğin İspanya’da yapılan bir çalışmada psikolojik dayanıklılığın (resilience) yüksek olmasının öğretmen tükenmişliğini önlemede önemli bir koruyucu rol oynadığı, bu nedenle Latin kültüründe öğretmenlerin duygusal dayanıklılık eğitimine ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

İncelenen çalışmalar genel olarak öğretmen tükenmişliğinin hem öğretmenin kendisi hem de eğitim çıktıları üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğu konusunda birleşmektedir. Tükenmiş bir öğretmen, işinden daha az doyum almakta ve mesleği bırakma düşüncesine daha yakın durmaktadır. Nitekim araştırmalar, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin mesleki performanslarının düştüğünü, öğrencilerle ilişkilerinin bozulabildiğini ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum yalnızca bireysel değil kurumsal sonuçlara da yol açmaktadır: Öğretmen tükenmişliği, okul iklimini olumsuz etkileyerek öğrenci motivasyonu ve başarısını da dolaylı biçimde zedeleyebilir. Dolayısıyla literatürde öğretmenlerin tükenmişliğinin, eğitim-öğretim sürecinin genel sağlığını tehdit eden zincirleme sonuçlar doğurduğu konusunda bir görüş birliği vardır.

Literatürde bazı konularda ortak görüş sağlanamamış olması da dikkat çekicidir. Örneğin, demografik değişkenlerin etkisi konusunda tutarsız sonuçlar vardır: Kimi araştırmalar kadın öğretmenlerin daha stresli olduğunu belirtirken kimileri cinsiyetin fark yaratmadığını bulmuştur; benzer şekilde kıdem ve yaş konusundaki bulgular da değişkenlik gösterir. Bu çelişkiler, farklı örneklemelerin özelliklerinden veya kullanılan yöntemlerden kaynaklanabilir. Ayrıca branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasındaki tükenmişlik farkı da net değildir; bazı çalışmalar branş öğretmenlerini daha riskli görürken bazıları anlamlı fark bulmamıştır. Okul türü konusunda da benzer bir durum söz konusu olup, devlet okulları mı özel okullar mı öğretmenleri daha çok yıpratıyor sorusunun yanıtı çalışmadan çalışmaya değişmektedir. Bu çelişkili bulgular, tükenmişliği tek bir değişkene indirgemektense çok faktörlü ele almanın gereğini göstermektedir. Nitekim son derlemeler, tükenmişliğin kültürel, bireysel ve örgütsel

etkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir sendrom olduğunu vurgulamaktadır (Kariou ve ark., 2021). Dolayısıyla, her bağlamda geçerli “tek tip” bir çözüm olmayabileceği, alınacak önlemlerin ortama özel tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, literatürdeki ortak paydalardan biri de daha ileri araştırma ihtiyacıdır. Birçok çalışma, mevcut bulguların uygulamaya dönük olarak test edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin tükenmişliği azaltmak için önerilen stratejilerin (yönetici eğitimi, akran desteği, vb.) deneysel çalışmalarla sınanması önerilmektedir. Şimdiye dek çoğu çalışma kesitsel ve betimsel olduğu için, boylamsal araştırmalar ve müdahale denemeleri neredeyse yok denecek kadar azdır. Gelecekte, belirli okullarda pilot destek programları uygulanıp tükenmişliğe etkisi ölçülerek hangi yöntemlerin gerçekten işe yaradığı ortaya konabilir. Ayrıca makro düzeyde politika etkilerini inceleyen çalışmaların da eksik olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin öğretmen atama politikaları, müfredat değişiklikleri veya pandemide uzaktan eğitim gibi makro değişimlerin tükenmişliğe etkisi sistematik olarak araştırılmamıştır. Özellikle COVID-19 sonrası dönemde öğretmen tükenmişliği konusunda hem dünyada hem Türkiye’de bir araştırma boşluğu olduğu dile getirilmektedir. Bu konular, gelecekte ele alınması gereken önemli araştırma alanlarıdır.

Sonuç olarak, 2002’den günümüze incelenen çalışmalar ışığında, öğretmen tükenmişliği çok boyutlu bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel özellikler (kişilik, beklenti, duygusal beceriler) ile çevresel faktörler (okul ortamı, kültürel normlar, eğitim politikaları) etkileşerek tükenmişliği şekillendirmektedir. Literatürde genel bir mutabakatla, tükenmişliğin öğretmenin mesleki verimini, öğrencilerin öğrenme deneyimini ve eğitim sisteminin sağlığını tehdit eden kritik bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle hem akademisyenler hem de eğitim yöneticileri, çok yönlü ve kültüre duyarlı stratejiler geliştirme arayışındadır. Mevcut araştırmaların uygulamaya dönük önerileri değerli bir başlangıç noktasıdır; ancak bu önerilerin etkinliğinin bilimsel olarak sınanması ve ihtiyaçlara göre uyarlanması gerekmektedir. Öğretmen tükenmişliği konusunda daha uzunlamasına, deneysel ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, bu alandaki bilgi boşluklarını dolduracak ve daha sağlıklı eğitim ortamları yaratmak için yol gösterici olacaktır.

Tükenmişlik duygusu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda bazı bulgular, öğretmenlerin özellikle yoğun çalışma temposu ve iş yükünden kaynaklanan tükenmişlik duygusu yaşadıklarını göstermektedir. Tükenmişlik, zamanla performans

düşüklüğü, motivasyonsuzluk ve işten ayrılma isteği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda, tükenmişliğin çeşitli faktörlere (okulun fiziki durumu, öğretim ortamı, medeni durum ve sosyal destek gibi) göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, hem yalnızlık hem de tükenmişlik kavramları arasında bir ilişki olduğuna dair bulgulara ulaşmak, iş hayatında karşılaşılan zorlukların daha iyi anlaşılması ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

İş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyi ile ilgili ayrı ayrı yapılan araştırmaların, hem yurtdışında hem de yurtiçinde çok sayıda araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Ancak mevcut kaynaklar incelendiğinde, bu iki bağımlı değişkenin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, yalnızlık ve tükenmişlik kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisini ve bu değişkenlerle belirlenen bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimleri araştırmak, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, belirli bir grubun mevcut durumunu ortaya koymak ve belirlenen değişkenlere ilişkin betimsel veriler elde etmek amacıyla kullanılan bir araştırma desenidir. Betimsel tarama modeli günümüzde halen yaşanan ya da geçmişte yaşanmış bir olayın çeşitli yönlerden incelenerek durumun betimlenmesidir (Karasar, 2005). Büyüköztürk, Kılınç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2014, s.14) göre, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanarak gerçekleştirilen çalışmalar tarama araştırmaları kapsamında değerlendirilmektedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının erişiminin kolay olduğu bireylerden oluşan bir örneklem seçmesini sağlar. Rastgele olmayan bir örnekleme yöntemi olup zaman ve maliyet açısından avantajlıdır. Özellikle geniş bir evrenden veri toplamanın zor olduğu durumlarda tercih edilir. Bu doğrultuda, araştırmaya Adana il merkezindeki devlet ilkokullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan sınıf öğretmenleri dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	240	59.7
	Erkek	162	40.3
Yaş	26-30	21	5.2
	31-40	103	25.6
	41-50	126	31.3
	50+	152	37.8
Unvan	Öğretmen	76	18.9
	Uzman öğretmen	255	63.4
	Başöğretmen	71	17.7
Mesleki Kıdem Yılı	1-5	17	4.2
	6-10	26	6.5
	11-15	48	11.9
	16-20	79	19.7
	21+	232	57.7
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	24	6.0
	Lisans	334	83.1
	Lisansüstü	44	10.9
Aylık Gelir	0-30 bin	36	9.0
	30 bin -50 bin	329	81.8
	50 bin -70 bin	37	9.2
Takdir Alma	Hiçbir zaman	77	19.2
	Bazen	248	61.7
	Her zaman	77	19.2
Mesleğini Severek Yapma	Evet	327	81.3
	Kısmen	74	18.4
	Hayır	1	0.2
Mesleği İsteyerek Seçme	Evet	277	68.9
	Kısmen	103	25.6
	Hayır	22	5.5
Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma	Evet	299	74.4
	Hayır	103	25.6
Okutulan Sınıf Mevcudu	20 altı	24	6.0
	21-30	216	53.7
	31-40	133	33.1
	41-50	29	7.2
Okulun Yerleşim Yeri	Köy	15	3.7
	İlçe merkez	82	20.4
	İl merkez	305	75.9
Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyi	Alt	170	42.3
	Orta	109	27.1
	Üst	123	30.6
Algılanan Okul Fiziki Ortamı	İyi	187	46.5
	Orta	167	41.5
	Kötü	48	11.9
Okul Öğretmen Sayısı	0-10	4	1.0
	11-25	54	13.4
	25-50	226	56.2
	50+	118	29.4
Toplam		402	100

Örneklem grubunu oluşturan 402 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde, farklı değişkenler açısından önemli dağılımlar gözlemlenmektedir.

Katılımcıların %59.7'si kadın, %40.3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında en büyük grubun %37.8 ile 50 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler %31.3 ile ikinci büyük grubu oluştururken, 31-40 yaş arası %25.6, 26-30 yaş arasındaki öğretmenler ise %5.2 oranındadır. Öğretmenlerin %63.4'ü uzman öğretmen, %18.9'u öğretmen, %17.7'si ise başöğretmendir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%57.7) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar %19.7, 11-15 yıl kıdemi olanlar %11.9'dur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise %4.2 ile en küçük grubu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83.1) lisans mezunudur. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin oranı %10.9 iken, ön lisans mezunları %6.0'dır. Katılımcıların %81.8'i 30 bin - 50 bin TL gelir aralığında yer almaktadır. 50 bin - 70 bin TL aralığında gelire sahip olanlar %9.2 iken, 30 bin TL altı gelire sahip öğretmenlerin oranı %9.0'dır. Katılımcıların %61.7'si bazen takdir edildiğini ifade ederken, %19.2'si hiç takdir almadığını belirtmiştir. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin oranı %81.3 olup, %18.4'ü mesleğini kısmen severek yaptığını, yalnızca %0.2'si ise mesleğini severek yapmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %68.9'u mesleğini isteyerek seçtiğini ifade ederken, %25.6'sı kısmen isteyerek seçtiğini, %5.5'i ise mesleğini isteyerek seçmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %53.7'si 21-30 kişilik sınıflarda ders vermektedir. 31-40 kişilik sınıflarda eğitim verenlerin oranı %33.1, 41-50 kişilik sınıflarda ders verenlerin oranı ise %7.2'dir. Öğretmenlerin %42.3'ü alt SED grubundaki okullarda çalışmaktadır. Orta SED grubundaki okullarda çalışanlar %27.1, üst SED grubundakiler ise %30.6'dır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (%56.2) 25-50 kişilik öğretmen kadrosuna sahip okullarda görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, İş Yaşamındaki Yalnızlık Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda kullanılan bu ölçme araçlarının özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla literatür incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem yılı,

öğrenim düzeyi ve aylık gelir gibi temel demografik bilgilerine ek olarak, mesleki deneyim ve çalışma koşullarına ilişkin çeşitli değişkenlere yer verilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin takdir alma, mesleğini severek yapma ve mesleği isteyerek tercih etme durumları değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, okul dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okutulan sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi (SED), okulun fiziki ortamı ve öğretmen sayısı gibi çalışma ortamlarına ilişkin bilgiler de formda yer almıştır.

3.3.2. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği

Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan İş Yaşamındaki Yalnızlık Ölçeği ile kişilerin iş yaşamında yaşadıkları yalnızlıkların ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarına 436 kişi katılmıştır. Ölçek iki boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. İlk dokuz madde duygusal yoksunluk, son yedi madde sosyal arkadaşlık alt boyutlarıdır. Tüm ölçek için Cronbach Alpha .91, duygusal yoksunluk alt boyutu için .87, sosyal arkadaşlık alt boyutu için .83'tür. Ölçek ve alt boyutlarına ait güvenilirlik düzeylerinin yüksek (Cronbach Alpha > 0.70) olduğu görülmüştür (İnceve Şahin, 2015). Tüm ölçekten alınabilecek puan 16-80 arasındadır. Ölçek beşli likert tipinde (1- Hiç memnun değilim, 5- Çok memnunum) şeklindedir. Ölçekte bulunan sekiz madde (5,6,10,11,12,14,15,16) ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kişilerin iş yaşamındaki yalnızlığını göstermektedir.

Bu çalışmada ölçek toplamına ve alt boyutlarına yönelik yeniden hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ve normallik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Normallik Değerleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	n	Min	Max	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's alfa	Madde Sayısı
Duygusal Yoksunluk	402	9.00	40.00	15.97	6.11	.975	1.056	.89	9
Sosyal Arkadaşlık	402	7.00	30.00	12.33	4.70	.897	.782	.86	7
Ölçek T. Puanı	402	15.06	63.31	26.68	9.36	.886	.766	.91	16

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin normallik değerleri incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında yer almaktadır. Bu durumda, ölçek verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (George & Mallery, 2010). Bu çalışmada ölçeğin Duygusal Yoksunluk alt boyutunun Cronbach's Alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Sosyal Arkadaşlık alt boyutunun Cronbach's Alfa katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamının Cronbach's Alfa katsayısı 0.91 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (0.70 ve üzeri güvenilir olarak kabul edilir; Tavakol & Dennick, 2011). Ölçek toplam puanı 15.06 ile 63.31 arasında değişmekte olup, ortalama puan 26.68'dir. Standart sapma değerlerinin (Ss) yüksek olması, katılımcılar arasında puanların geniş bir aralığa yayıldığını göstermektedir.

3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Maslach, Jackson ve Schwab (1986) tarafından geliştirilen, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan formda 7'li likert tipinde 22 madde ve 3 boyut (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) bulunmaktadır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin 1.,2.,3.,6.,8.,13.,14.,16. ve 20. maddeleri duygusal tükenme alt boyutunu, 5.,10.,11.,15. ve 22. maddeler duyarsızlaşma alt boyutunu, 4.,7.,9.,12.,17.,18., 19. ve 21. maddeler ise kişisel başarı alt boyutunu temsil etmektedir.

Ölçek alt boyutları ayrı ayrı hesaplandığı gibi toplam ölçek puanı da hesaplanmaktadır. İnce ve Şahin'in yaptığı çalışma sonucunda her bir alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpa katsayısı duygusal tükenme boyutu için .88, duyarsızlaşma için .78, kişisel başarı için .74 olarak bulunmuştur. Ölçek ve alt boyutlarına ait güvenilirlik düzeylerinin yüksek (Cronbach Aplha > 0.70) olduğu görülmüştür (İnce ve Şahin, 2015).Yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları kişide yüksek düzeyde tükenmişlik olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın yüksek kişisel başarı puanları ise düşük tükenmişlik düzeyini göstermektedir. Bu çalışmada ölçek toplamına ve alt boyutlarına yönelik yeniden hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ve normallik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Tükenmişlik Ölçeği Normallik Değerleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	n	Min	Max	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Alfa	Madde Sayısı
Duygusal Tükenme	402	.00	48.67	16.87	10.80	.637	-.239	.89	9
Duyarsızlaşma	402	.00	17.80	2,76	3.36	1.352	1.018	.82	5
Kişisel Başarı	402	3.13	42.75	35.02	7.56	-1.242	1.415	.78	7

Tükenmişlik Ölçeği'nin normallik değerleri incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları için ± 1 aralığını aşmakla birlikte, duygusal tükenme alt boyutu için bu aralık içerisinde yer almaktadır. Bu durum, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında dağılımın normalden sapmalar gösterdiğini, ancak duygusal tükenme alt boyutunda normal dağılım varsayımının büyük ölçüde sağlandığını göstermektedir (George & Mallery, 2010).

Bu çalışmada ölçeğin Duygusal Tükenme alt boyutunun Cronbach's Alfa katsayısı 0.89, Duyarsızlaşma alt boyutunun 0.82, Kişisel Başarı alt boyutunun ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir, 0.70 ve üzeri güvenilir olarak kabul edilir (DeVellis, 2012).

Ölçek toplam puanları 0 ile 48.67 arasında değişmekte olup, duygusal tükenme alt boyutunun ortalama puanı 16.87, duyarsızlaşma alt boyutunun 2.76, kişisel başarı alt boyutunun ise 35.02 olarak belirlenmiştir. Standart sapma değerlerinin yüksek olması, katılımcılar arasında puanların geniş bir aralığa yayıldığını göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Duygusal Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Maslach, Jackson & Leiter, 2010). Duygusal tükenme boyutunda 0-16 puan düşük, 17-26 puan orta ve 27 ve üzeri puan yüksek düzeyde tükenmişliği; duyarsızlaşma boyutunda 0-8 puan düşük, 9-13 puan orta ve 14 puan yüksek düzeyde tükenmişliği göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda ise puanlama ters yöndedir: 37 ve üzeri puan alanlar düşük düzeyde tükenmişliğe sahipken, 31-36 puan arası orta düzeyde, 0-30 puan arası ise yüksek düzeyde tükenmişliğe işaret etmektedir. Bu sınıflamalar doğrultusunda, öğretmenlerin alt boyutlardaki puanları dikkate alınarak tükenmişlik düzeyleri yorumlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde Adana merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, gerekli etik kurallar ve izinler titizlikle yerine getirilmiştir. Araştırma için etik kurul izni, Çukurova Üniversitesi'nden alınmış olup, uygulama izni ise Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir.

Veri toplama süreci, yüz yüze yöntemle gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere, çalışmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Ardından, öğretmenlerin onayına dayalı olarak, belirlenen okullarda çalışmakta olan öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır. Ölçeklerin dağıtılmasından önce, öğretmenlere anketin nasıl doldurulacağı, gizlilik ve gönüllülük esasına dayalı katılım koşulları hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli tutulmuş, yalnızca araştırma kapsamında kullanılan veriler toplanmıştır.

Araştırmanın başarısı açısından, verilerin doğruluğunu sağlamak için öğretmenlerin ölçekleri dikkatlice ve belirlenen kurallar çerçevesinde doldurmaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, toplanan verilerin doğruluğu ve eksiksizliği kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, veriler analize uygunluk açısından değerlendirilmiş ve yalnızca geçerli veriler istatistiksel analizlere dâhil edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen verilerin analizi için SPSS Versiyon 20.0 paket programından yararlanılmıştır.

Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları normal dağılım gösterdiği için veriler parametrik testlerle analiz edilmiştir. Analizlerde, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi, farklı gruplar arasındaki farkları incelemek için, tek yönlü varyans analizi ise birden fazla grubun karşılaştırılması için tercih edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için LSD post-hoc testi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi

incelemeye yönelik olarak uygulanırken, regresyon analizi ile değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler araştırılmıştır.

Araştırmada iki bağımsız değişkenden oluşan ve t testi uygulanan değişkenler; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleğini severek yapma ve okul dışı sosyal etkinliklere katılmadır. İki den fazla bağımsız değişkenden oluşan ve ANOVA testi uygulanan değişkenler; yaş, unvanı, mesleki kıdem, aylık gelir, takdir alma, mesleğini isteyerek seçme, okutulan sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, okulun sosyoekonomik durumu, algılanan okul fiziki ortamı ve okul öğretmen sayısıdır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular ele alınmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri tanımlayıcı istatistiklerle incelenmiş, ardından bu değişkenlerin sosyodemografik faktörlerle ilişkileri değerlendirilmiştir. Son olarak, iş yaşamındaki yalnızlık ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve yalnızlığın tükenmişliği yordama gücü analiz edilerek bulgular sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları Boyut ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine Ait Bulgular

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin ölçek ortalama puanları ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	Minimum Puan	Maksimum Puan	X	Ss	Düzey
Duygusal Yoksunluk	402	9.00	40.00	15.97	6.11	Orta
Sosyal Arkadaşlık	402	7.00	30.00	12.33	4.70	Düşük
Ölçek Toplam	402	15.06	63.31	26.68	9.36	Orta

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin genel olarak düşük ile orta seviyede değiştiği görülmektedir. Duygusal yoksunluk alt boyutunun ortalama puanı 15.97 (ss = 6.11), sosyal arkadaşlık alt boyutunun ortalama puanı ise 12.33 (ss = 4.70) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ise 26.68 (ss = 9.36) olup, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin bireysel farklılıklar gösterebileceğini işaret etmektedir. Ölçek alt boyutları değerlendirildiğinde, duygusal yoksunluk alt boyutunun ortalama puanının sosyal arkadaşlık alt boyutuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarının Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin çeşitli sosyodemografik faktörlere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem yılı, öğrenim düzeyi, aylık gelir, takdir alma, mesleğini severek yapma, mesleği isteyerek tercih etme, okul dışı sosyal etkinliklere katılma, okutulan sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, okul sosyoekonomik durumu, algılanan okul fiziki ortamı ve öğretmen sayısı durumuna gibi değişkenler, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini nasıl etkilediği açısından değerlendirilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Duygusal	Kadın	240	1.78	.67	.382	.784
Yoksunluk	Erkek	162	1.75	.68		
Sosyal	Kadın	240	1.71	.63	-1.764	.116
Arkadaşlık	Erkek	162	1.83	.71		
Ölçek Toplam	Kadın	240	1.75	.59	-.602	.195
	Erkek	162	1.79	.65		

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Duygusal yoksunluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 1.78$, $ss = 0.67$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 1.75$, $ss = 0.68$) olarak hesaplanmıştır. $t_{(400)} = .382$, $p = .784$ değeri, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Sosyal arkadaşlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 1.83$, $ss = 0.71$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 1.71$, $ss = 0.63$) kıyasla daha yüksek olmasına rağmen, $t_{(400)} = -1.764$, $p = .116$ değeri bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Ölçek toplam puanı açısından kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 1.75$, $ss = 0.59$), erkek öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 1.79$, $ss = 0.65$) olarak hesaplanmıştır, $t_{(400)} = -0.602$,

$p = .195$ değeri, genel yalnızlık düzeyleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır.

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	X	Ss	F	p
Duygusal Yoksunluk	26-30	21	1.58	.55	.660	.577
	31-40	103	1.78	.71		
	41-50	126	1.76	.68		
	50+ ve üzeri	152	1.80	.66		
Sosyal Arkadaşlık	26-30	21	1.65	.65	.696	.555
	31-40	103	1.75	.61		
	41-50	126	1.71	.64		
	50+ ve üzeri	152	1.81	.73		
Ölçek Toplam	26-30	21	1.61	.49	.732	.533
	31-40	103	1.77	.60		
	41-50	126	1.74	.62		
	50+ ve üzeri	152	1.80	.63		

Tabloya 6’ya göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda yaş gruplarına göre ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3,398)} = 0.660$, $p = .577$). Sosyal arkadaşlık alt boyutunda yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3,398)} = 0.696$, $p = .555$). Aynı şekilde ölçek toplam puanı açısından yaş grupları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(3,398)} = 0.732$, $p = .533$).

4.2.3. Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerin unvana göre iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Unvan	n	X	Ss	F	p
Duygusal Yoksunluk	Öğretmen	76	1.72	.70	.598	.550
	Uzman öğretmen	255	1.80	.68		
	Başöğretmen	71	1.73	.62		
Sosyal Arkadaşlık	Öğretmen	76	1.77	.67	.205	.815
	Uzman öğretmen	255	1.74	.70		
	Başöğretmen	71	1.80	.62		
Ölçek Toplam	Öğretmen	76	1.74	.63	.089	.914
	Uzman öğretmen	255	1.77	.60		
	Başöğretmen	71	1.76	.63		

Tablo 7'ye göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda unvan değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(2,399)} = 0.598$, $p = .550$). Öte yandan, uzman öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanı ($X = 1.80$, $ss = 0.68$), öğretmenler ($X = 1.72$, $ss = 0.70$) ve başöğretmenler ($X = 1.73$, $ss = 0.62$) ile karşılaştırıldığında daha yüksek görünmektedir. Dahası, sosyal arkadaşlık alt boyutunda da unvan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 0.205$, $p = .815$). Ölçek toplam puanı açısından değerlendirildiğinde, unvan değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(2,399)} = 0.089$, $p = .914$).

4.2.4. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	X	Ss	F	p
Duygusal Yoksunluk	1- 5	17	1.60	.58	.977	.420
	6-10	26	1.77	.74		
	11-15	48	1.65	.54		
	16-20	79	1.85	.81		
	21+ ve üstü	232	1.78	.65		
Sosyal Arkadaşlık	1- 5	17	1.63	.69	.275	.894
	6-10	26	1.76	.62		
	11-15	48	1.70	.54		
	16-20	79	1.78	.70		
	21+ ve üstü	232	1.77	.69		
Ölçek Toplam	1- 5	17	1.61	.50	.712	.584
	6-10	26	1.77	.64		
	11-15	48	1.67	.48		
	16-20	79	1.82	.71		
	21+ ve üstü	232	1.78	.61		

Tabloya 8'e göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda mesleki kıdem yılı değişkenine göre ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(4,397)} = 0.977$, $p = .420$). Sosyal arkadaşlık alt boyutunda çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4,397)} = 0.275$, $p = .894$). Ölçek toplam puanı açısından çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(4,397)} = 0.712$, $p = .584$). Tüm alt boyutlar ve ölçek toplamı için $p > .05$ olduğundan, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri çalışma yılına göre farklılık göstermemektedir.

4.2.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal yoksunluk	Ön lisans ^a	24	1.82	.72	3.890	.021*	c>a ve b
	Lisans ^b	334	1.73	.64			
	Lisansüstü ^c	44	2.03	.82			
Sosyal arkadaşlık	Ön lisans	24	1.74	.67	.009	.991	
	Lisans	334	1.76	.66			
	Lisansüstü	44	1.76	.73			
Ölçek Toplam	Ön lisans	24	1.79	.62	1.467	.232	
	Lisans	334	1.74	.60			
	Lisansüstü	44	1.91	.70			

Tablo 9'a göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,399) = 3.890$, $p = .021$). LSD analizine göre, lisansüstü mezunlarının duygusal yoksunluk düzeyi ($\bar{X} = 2.03$, $ss = 0.82$), ön lisans mezunlarının ($\bar{X} = 1.82$, $ss = 0.72$) ve lisans mezunlarının duygusal yoksunluk düzeyine ($\bar{X} = 1.73$, $ss = 0.64$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur ($c > a$ ve b). Sosyal arkadaşlık alt boyutunda eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F(2,399) = 0.009$, $p = .991$). Ölçek toplam puanı açısından ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,399) = 1.467$, $p = .232$).

4.2.6. Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, aylık gelir değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. İş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	n	X	Ss	F	p
Duygusal Yoksunluk	0-30 bin	36	1.55	.50	2.297	.102
	30 bin -50 bin	329	1.80	.70		
	50 bin -70 bin	37	1.71	.52		
Sosyal Arkadaşlık	0-30 bin	36	1.68	.62	.271	.763
	30 bin -50 bin	329	1.77	.66		
	50 bin -70 bin	37	1.74	.75		
Ölçek Toplam	0-30 bin	36	1.61	.49	1.408	.246
	30 bin -50 bin	329	1.72	.63		
	50 bin -70 bin	37	1.72	.57		

Tablo 10'a göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 2.297$, $p = .102$). Sosyal arkadaşlık alt boyutunda da gelir grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(2,399)} = 0.271$, $p = .763$). Ölçek toplam puanı açısından da aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 1.408$, $p = .246$). Sonuçlara göre, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri aylık gelir durumlarına göre değişmemektedir.

4.2.7. Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, takdir alma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ele alınmıştır. Konuya İlişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Takdir Alma	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Yoksunluk	Hiçbir zaman ^a	77	1.91	.78	6.351	.002*	a>c
	Bazen ^b	248	1.80	.66			
	Her zaman ^c	77	1.54	.55			
Sosyal Arkadaşlık	Hiçbir zaman ^a	77	1.98	.76	9.866	.000*	a>c
	Bazen ^b	248	1.77	.64			
	Her zaman ^c	77	1.51	.56			
Ölçek Toplam	Hiçbir zaman ^a	77	1.94	.69	9.304	.000*	a>c
	Bazen ^b	248	1.78	.59			
	Her zaman ^c	77	1.53	.50			

Tablo 11'e göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda hiçbir zaman takdir almayan öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeyi ($\bar{X} = 1.91$, $ss = 0.78$), her zaman takdir alan öğretmenlere ($\bar{X} = 1.54$, $ss = 0.55$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Takdir alma değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(2,399)} = 6.351$, $p = .002$).

Sosyal arkadaşlık alt boyutunda hiçbir zaman takdir almayan öğretmenlerin sosyal arkadaşlık puanı ($\bar{X} = 1.98$, $ss = 0.76$), her zaman takdir alan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Takdir alma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($F_{(2,399)} = 9.866$, $p = .000$).

Ölçek toplam puanı açısından Hiçbir zaman takdir almayan öğretmenlerin yalnızlık düzeyi ($\bar{X} = 1.94$, $ss = 0.69$), her zaman takdir alanlara ($\bar{X} = 1.53$, $ss = 0.50$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($F_{(2,399)} = 9.304$, $p = .000$).

4.2.8. Mesleği Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin mesleği severek yapma durumlarına göre iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Konuyla ilgili t-testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Mesleğini Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleği Severek Yapma	n	X	Ss	t	p
Duygusal Yoksunluk	Evet	327	15.70	5.81	-1.867	.105
	Kısmen	75	17.16	7.18		
Sosyal Arkadaşlık	Evet	327	12.28	4.71	-.386	.700
	Kısmen	75	12.52	4.70		
Ölçek	Evet	327	26.36	9.10	-1.431	.153
Toplam	Kısmen	75	28.08	10.38		

Tablo 12'ye göre, mesleğini kısmen severek çalışan öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanı ($\bar{X} = 17.16$, $ss = 7.18$), mesleğini severek yapanlara ($\bar{X} = 15.70$, $ss = 5.81$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ancak duygusal yoksunluk alt boyutunda mesleğini severek yapma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(400)} = -1.867$, $p = .105$). Buna ek olarak, sosyal arkadaşlık alt boyutunda mesleğini severek yapma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t_{(400)} = -0.386$, $p = .700$). Kısmen severek çalışan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık puanı ($\bar{X} = 28.08$, $ss = 10.38$), mesleğini severek yapanlara ($\bar{X} = 26.36$, $ss = 9.10$) göre daha yüksektir. Öte yandan, ölçek toplam puanı açısından mesleğini severek yapma durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t_{(400)} = -1.431$, $p = .153$).

4.2.9. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ele alınmıştır. İlgili ANOVA sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleği İsteyerek Seçme	n	X	Ss	F	p
Duygusal Yoksunluk	Evet	277	1.73	.63	1.728	.179
	Kısmen	103	1.84	.75		
	Hayır	22	1.93	.82		
Sosyal Arkadaşlık	Evet	277	1.72	.67	1.239	.291
	Kısmen	103	1.85	.69		
	Hayır	22	1.76	.52		
Ölçek Toplam	Evet	277	1.73	.59	1.631	.197
	Kısmen	103	1.84	.66		
	Hayır	22	1.86	.58		

Tablo 13'e göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin ($\bar{X} = 1.93$, $ss = 0.82$), isteyerek seçenlere ($\bar{X} = 1.73$, $ss = 0.63$) kıyasla daha yüksek duygusal yoksunluk yaşadığı görülmektedir. Mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 1.728$, $p = .179$).

Sosyal arkadaşlık alt boyutunda mesleği isteyerek seçme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2,399)} = 1.239$, $p = .291$).

Ölçek toplam puanı açısından da mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 1.631$, $p = .197$).

4.2.10. Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, okul dışı sosyal etkinliklere katılma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Okul dışı sosyal etkinliklere katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma	n	X	Ss	t	p
Duygusal	Evet	299	1.66	.58	-6.509	.000*
Yoksunluk	Hayır	103	2.13	.80	-5.603.	
Sosyal	Evet	299	1.60	.56	-8.857	.000*
Arkadaşlık	Hayır	103	2.22	.72	-7.851	
Ölçek	Evet	299	1.63	.52	-8.346	.000*
Toplam	Hayır	103	2.17	.68	-7.336	

Tablo 14'teki ortalamalara göre, sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeyi, katılanlara kıyasla daha yüksektir. Duygusal yoksunluk alt boyutunda okul dışı sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(400)} = -6.509$, $p = .000$). Sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerin sosyal arkadaşlık puanı, katılanlara kıyasla daha yüksektir. Sosyal arkadaşlık alt boyutunda da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t_{(400)} = -8.857$, $p = .000$). Ölçek toplam puanı açısından da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(400)} = -8.346$, $p = .000$).

4.2.11. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Yoksunluk	20- ^a	24	2.07	.54	4.085	.007*	a>b
	21-30 ^b	216	1.78	.70			a>c
	31-40 ^c	133	1.65	.60			d>c
	41-50 ^d	29	2.00	.77			
Sosyal Arkadaşlık	20- ^a	24	1.96	.67	2.072	.103	a>c
	21-30 ^b	216	1.77	.69			a>b
	31-40 ^c	133	1.67	.60			d>b
	41-50 ^d	29	1.91	.79			a>d
Ölçek Toplam	20- ^a	24	2.02	.52	3.769	.011*	a>b
	21-30 ^b	216	1.78	.64			a>c
	31-40 ^c	133	1.66	.54			d>c
	41-50 ^d	29	1.96	.65			

Tabloya 15'e göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda 20 ve altı kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeyi, 21-30 (a>b) ve 31-40 (a>c) kişilik sınıflarda görev yapanlara kıyasla daha yüksektir. Ayrıca 31-40 kişilik sınıflarda görev yapanların duygusal yoksunluk düzeyi, 41-50 kişilik sınıflarda çalışanlara göre daha düşüktür (d>c). Sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,398)} = 4.085$, $p = .007$).

Sosyal arkadaşlık alt boyutunda sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,398)} = 2.072$, $p = .103$).

Ölçek toplam puanı açısından 20 ve altı kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık düzeyi, 21-30 (a>b) ve 31-40 (a>c) kişilik sınıflarda çalışanlara kıyasla daha yüksektir. Ayrıca 41-50 kişilik sınıflarda görev yapanların yalnızlık düzeyi, 31-40 kişilik sınıflarda çalışanlardan daha yüksektir (d>c). Sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,398)} = 3.769$, $p = .011$).

4.2.12. Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, okul yerleşim yeri değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Okul yerleşim yeri değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Yerleşim Yeri	n	X	Ss	F	p
Duygusal Yoksunluk	Köy	15	1.70	.45	.504	.605
	İlçe merkez	82	1.83	.65		
	İl merkez	305	1.76	.69		
Sosyal Arkadaşlık	Köy	15	1.49	.49	2.179	.115
	İlçe merkez	82	1.86	.65		
	İl merkez	305	1.74	.68		
Ölçek Toplam	Köy	15	1.61	.43	1.253	.287
	İlçe merkez	82	1.84	.59		
	İl merkez	305	1.74	.62		

Tablo 16'ya göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 0.504$, $p = .605$). Sosyal arkadaşlık alt boyutunda ise yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(2,399)} = 2.179$, $p = .115$). Ölçek toplam puanı açısından okulun yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 1.253$, $p = .287$).

4.2.13. Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Yoksunluk	Alt ^a	170	1.72	.69	3.885	.021*	b>a b>c
	Orta ^b	109	1.92	.75			
	Üst ^c	123	1.71	.56			
Sosyal Arkadaşlık	Alt	170	1.76	.66	.364	.695	
	Orta	109	1.79	.73			
	Üst	123	1.72	.62			
Ölçek Toplam	Alt	170	1.74	.61	2.108	.123	
	Orta	109	1.87	.68			
	Üst	123	1.71	.53			

Tabloya 17'ye göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2,399)} = 3.885$, $p = .021$). LSD analizine göre, orta sosyoekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeyi, alt ($b>a$) ve üst ($b>c$) düzeye sahip okullarda çalışanlara kıyasla daha yüksektir. Sosyal arkadaşlık alt boyutunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(2,399)} = 0.364$, $p = .695$). Ölçek toplam puanı açısından sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 2.108$, $p = .123$).

4.2.14. Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, okulun fiziki ortamı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Algılanan okul fiziki ortamı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Fizikî Ortamı	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Yoksunluk	İyi ^a	187	1.69	.57	5.683	.004*	c>a
	Orta ^b	167	1.78	.71			
	Kötü ^c	48	2.05	.82			
Sosyal Arkadaşlık	İyi ^a	187	1.66	.62	4.629	.010*	c>a
	Orta ^b	167	1.88	.67			
	Kötü ^c	48	1.96	.78			
Ölçek Toplam	İyi ^a	187	1.68	.54	6.105	.002*	c>a
	Orta ^b	167	1.79	.64			
	Kötü ^c	48	2.01	.70			

Tablo 18'e göre, duygusal yoksunluk alt boyutunda okulun fiziki ortamına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(2,399)} = 5.683$, $p = .004$). LSD analizine göre, fiziki ortamı kötü olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.05$, $ss = 0.82$), fiziki ortamı iyi olan okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 1.69$, $ss = 0.57$) kıyasla daha yüksek duygusal yoksunluk yaşadığı belirlenmiştir ($c>a$).

Benzer şekilde, sosyal arkadaşlık alt boyutunda da okulun fiziki ortamına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2,399)} = 4.629$, $p = .010$). Fiziki ortamı kötü olan okullarda görevli öğretmenlerin sosyal arkadaşlık puanı ($\bar{X} = 1.96$, $ss = 0.78$), fiziki ortamı iyi olan okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 1.66$, $ss = 0.62$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur ($c>a$).

Ölçek toplam puanı açısından da okulun fiziki ortamına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(2,399)} = 6.105$, $p = .002$). Fiziki ortamı kötü olan okullardaki öğretmenlerin yalnızlık düzeyi ($\bar{X} = 2.01$, $ss = 0.70$), fiziki ortamı iyi olan okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur ($c>a$).

4.2.15. Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, okul öğretmen sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Okul öğretmen sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Öğretmen Sayısı	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Yoksunluk	0-10 ^a	4	1.97	.69	4.200	.006*	a>d c>d
	11-25 ^b	54	1.72	.51			
	25-50 ^c	226	1.87	.72			
	50+ ve üzeri ^d	118	1.60	.62			
Sosyal Arkadaşlık	0-10	4	1.78	.92	1.003	.391	
	11-25	54	1.78	.57			
	25-50	226	1.80	.69			
	50+ ve üzeri	118	1.67	.65			
Ölçek Toplam	0-10 ^a	4	1.89	.79	2.980	.031*	a>d
	11-25 ^b	54	1.74	.47			
	25-50 ^c	226	1.84	.66			
	50+ ve üzeri ^d	118	1.63	.55			

Tablo 19'a göre, 0-10 öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeyi, 50+ öğretmeni bulunan okullarda çalışanlara kıyasla daha yüksektir (a>d). Ayrıca, 25-50 öğretmeni olan okullarda çalışanların duygusal yoksunluk düzeyi, 50+ öğretmeni olanlara göre daha yüksektir (c>d). Duygusal yoksunluk alt boyutunda okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,398)} = 4.200$, $p = .006$).

Sosyal arkadaşlık alt boyutunda öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,398)} = 1.003$, $p = .391$).

Ölçek toplam puanı açısından 0-10 öğretmeni bulunan okullarda çalışanların yalnızlık düzeyi, 50+ öğretmeni olan okullara kıyasla daha yüksektir (a>d). Öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(3,398)} = 2.980$, $p = .031$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliğe İlişkin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 20'de sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 20.

Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri, Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	Min	Max	X	Ss	Düzy
Duygusal Tükenme	402	.00	48.67	16.87	10.80	Orta
Duyarsızlaşma	402	.00	17.80	2,76	3.36	Düşük
Kişisel Başarı	402	3.13	42.75	35.02	7.56	Orta

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Buna göre, duygusal tükenme alt boyutunun ortalama puanı 16.87 olup, tükenmişlik düzeyinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise ortalama puan 2.76 olup, düşük seviyede tükenmişlik gösterdiği belirlenmiştir. Kişisel başarı alt boyutunun ortalama puanı 35.02 olup, orta düzeyde bir algının olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek standart sapmanın duygusal tükenme alt boyutunda (10.80) olduğu, en düşük standart sapmanın ise duyarsızlaşma alt boyutunda (3.36) olduğu belirlenmiştir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem, öğrenim durumu, aylık gelir, takdir alma, mesleği severek yapma, mesleği isteyerek seçme, okul dışı sosyal etkinliklere katılma, okutulan sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, okulun sosyoekonomik durumu, okulun fiziki ortamı ve öğretmen sayısı gibi sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	240	17.28	10.91	.909	.364
	Erkek	162	16.28	10.64		
Duyarsızlaşma	Kadın	240	2.35	3.40	-2.763	.006*
	Erkek	162	3.37	3.95		
Kişisel Başarı	Kadın	240	35.74	7.05	2.338	.020*
	Erkek	162	33.95	8.17		

Tablo 21'e göre, kadın öğretmenlerin duygusal tükenme puanı ($\bar{X} = 17.28$, $ss = 10.91$), erkek öğretmenlerin puanına ($\bar{X} = 16.28$, $ss = 10.64$) kıyasla biraz daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(400)} = 0.909$, $p = .364$).

Öte yandan, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($\bar{X} = 3.37$, $ss = 3.95$), kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2.35$, $ss = 3.40$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t_{(400)} = -2.763$, $p = .006$).

Buna ek olarak, kadın öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($\bar{X} = 35.74$, $ss = 7.05$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 33.95$, $ss = 8.17$) kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(400)} = 2.338$, $p = .020$).

4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22.

Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	X	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	26-30	21	15.52	8.94	2.329	.074
	31-40	103	19.05	10.65		
	41-50	126	16.95	11.15		
	50+	152	15.51	10.69		
Duyarsızlaşma	26-30 ^a	21	3.90	4.16	2.327	.074
	31-40 ^b	103	3.32	3.64		
	41-50 ^c	126	2.26	3.58.		
	50+ ^d	152	2.65	3.61		
Kişisel Başarı	26-30	21	34.92	7.05	.905	.439
	31-40	103	34.20	6.70		
	41-50	126	34.91	7.00		
	50+	152	35.02	8.57		

Tablo 22'ye göre, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal tükenme puanı ($X = 19.05$, $ss = 10.65$), diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,398)} = 2.329$, $p = .074$).

Duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek duyarsızlaşma puanı 26-30 yaş grubunda ($X = 3.90$, $ss = 4.16$) gözlemlenirken, 41-50 yaş grubunda ($X = 2.26$, $ss = 3.58$) bu puan daha düşük bulunmuştur. Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(3,398)} = 2.327$, $p = .074$).

Kişisel başarı alt boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(3,398)} = 0.905$, $p = .439$). Bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin kişisel başarı puanları birbirine yakın olup belirgin bir farklılık göstermemektedir.

4.4.3. Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, unvan değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Unvan değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Unvan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Unvan	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Öğretmen ^a	76	18.99	10.16	14.321	.000*	a>c
	Uzman Öğretmen ^b	255	17.90	11.09			
	Başöğretmen ^c	71	10.91	8.20			
Duyarsızlaşma	Öğretmen	76	3.35	3.67	1.351	.260	
	Uzman Öğretmen	255	2.68	3.77			
	Başöğretmen	71	2.43	3.18			
Kişisel Başarı	Öğretmen	76	34.41	6.79	.318	.728	
	Uzman Öğretmen	255	35.20	7.21			
	Başöğretmen	71	34.99	9.44			

Tablo 23'e göre, öğretmenlerin duygusal tükenme puanı ($\bar{X} = 18.99$, $ss = 10.16$), başöğretmenlere ($\bar{X} = 10.91$, $ss = 8.20$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur ($a > c$). Duygusal tükenme alt boyutunda unvan değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Öte yandan, duyarsızlaşma alt boyutunda unvan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p = .260$).

Benzer şekilde, kişisel başarı alt boyutunda da unvan değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .728$). Tüm unvan gruplarında kişisel başarı puanları birbirine yakın seviyelerde kalmıştır.

4.4.4. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, mesleki kıdem yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.

Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem Yılı	n	X	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	1-5	17	17.70	10.13	1.739	.140
	6-10	26	20.50	10.29		
	11-15	48	15.97	9.86		
	16-20	79	18.61	11.57		
	20+	232	16.00	10.75		
Duyarsızlaşma	1-5	17	4.42	4.40	1.554	.186
	6-10	26	3.02	3.19		
	11-15	48	2.45	3.55		
	16-20	79	2.45	4.15		
	20+	232	2.74	3.66		
Kişisel Başarı	1-5	17	34.13	7.39	1.287	.275
	6-10	26	34.76	6.45		
	11-15	48	32.86	6.52		
	16-20	79	35.62	7.11.		
	20+	232	35.02	7.56		

Tablo 24'e göre, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenme puanı ($\bar{X} = 20.50$, $ss = 10.29$) diğer gruplara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4,397)} = 1.739$, $p = .140$).

Benzer şekilde, en yüksek duyarsızlaşma puanı 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X} = 4.42$, $ss = 4.40$) görülürken, diğer kıdem grupları arasında belirgin bir fark gözlenmemektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda da mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(4,397)} = 1.554$, $p = .186$).

Kişisel başarı alt boyutunda mesleki kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(4,397)} = 1.287$, $p = .275$). Tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin kişisel başarı puanları birbirine yakın seviyelerde bulunmuştur.

4.4.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	Ön lisans	24	14.79	9.17	.600	.549
	Lisans	334	16.90	10.57		
	Lisansüstü	44	17.78	13.21		
Duyarsızlaşma	Ön lisans	24	2.50	3.59	.728	.484
	Lisans	334	2.70	3.58		
	Lisansüstü	44	3.38	4.26		
Kişisel Başarı	Ön lisans	24	36.20	8.29	.875	.418
	Lisans	334	34.79	7.65		
	Lisansüstü	44	36.08	6.38		

Tablo 25'e göre, Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin duygusal tükenme puanı ($\bar{X} = 17.78$, $ss = 13.21$) diğer gruplara kıyasla daha yüksek olmasına rağmen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Duygusal tükenme alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 0.600$, $p = .549$).

Benzer şekilde, duyarsızlaşma alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(2,399)} = 0.728$, $p = .484$). Ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunlarının duyarsızlaşma puanları birbirine yakın seviyelerde bulunmuştur.

Kişisel başarı alt boyutunda da eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 0.875$, $p = .418$). Ön lisans mezunlarının kişisel başarı puanı ($\bar{X} = 36.20$, $ss = 8.29$) diğer gruplara kıyasla daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.4.6. Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Aylık gelir değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Aylık Gelir Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	0-30 bin	36	17.12	9.72	.044	.957	
	30 bin -50 bin	329	16.90	10.82			
	50 bin -70 bin	37	16.41	11.87			
Duyarsızlaşma	0-30 bin ^a	36	2.26	3.03	3.679	.026*	c>a
	30 bin -50 bin ^b	329	2.65	3.61			
	50 bin -70 bin ^c	37	4.27	4.29			
Kişisel Başarı	0-30 bin	36	33.67	7.27	1.173	.311	
	30 bin -50 bin	329	35.92	7.59			
	50 bin -70 bin	37	33.92	7.53			

Tablo 26'ya göre, duygusal tükenme alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,399)} = 0.044$, $p = .957$). Tüm gelir gruplarındaki öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Öte yandan, duyarsızlaşma alt boyutunda gelir değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(2,399)} = 3.679$, $p = .026$). LSD Post-hoc analizine göre, aylık geliri 50-70 bin TL olan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($\bar{X} = 4.27$, $ss = 4.29$), 0-30 bin TL gelir grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.26$, $ss = 3.03$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($c>a$). Kişisel başarı alt boyutunda ise gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2,399)} = 1.173$, $p = .311$). Tüm gelir gruplarının kişisel başarı düzeyleri birbirine yakın bulunmuştur.

4.4.7. Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Takdir alma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Takdir Alma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Takdir Alma	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Hiçbir zaman	77	17.97	11.51	1.504	.223	
	Bazen	248	17.09	10.61			
	Her zaman	77	15.08	10.62			
Duyarsızlaşma	Hiçbir zaman	77	3.03	3.66	1.150	.318	
	Bazen	248	2.85	3.80			
	Her zaman	77	2.21	3.15			
Kişisel Başarı	Hiçbir zaman ^a	77	34.72	7.73	4.924	.008*	c>a
	Bazen ^b	248	34.37	7.71			c>b
	Her zaman ^c	77	37.41	6.44			

Tablo 27'ye göre takdir alma düzeylerine göre öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, "Hiçbir zaman" takdir almayan öğretmenlerin ortalama duygusal tükenmişlik puanı ($X = 17.97$) "Bazen" ($X = 17.09$) ve "Her zaman" takdir alan ($X = 15.08$) öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($F = 1.504$, $p = 0.223$). Yani, takdir alma düzeyinin duygusal tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Duyarsızlaşma alt boyutunda ise, takdir alma düzeyleri arasında benzer bir eğilim gözlemlenmiştir. "Hiçbir zaman takdir alma" durumu ($X = 3.03$) yine diğer iki gruptan (Bazen: $X = 2.85$; Her zaman: $X = 2.21$) daha yüksek bir değere sahiptir. Ancak burada da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F = 1.150$, $p = 0.318$).

Kişisel başarı alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 4.924$, $p = 0.008$). "Her zaman takdir alma" durumundaki öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($X = 37.41$) "Hiçbir zaman takdir alma" ($X = 34.72$) ve "Bazen takdir alma" ($X = 34.37$) durumlarındaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, yapılan LSD post-hoc test sonuçlarına göre, "Her zaman takdir alma" durumundaki öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi, "Hiçbir zaman takdir alma" durumundaki öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, "Bazen takdir alma" durumu ile "Her zaman takdir alma" durumu arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.4.8. Mesleği Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Mesleği severek yapma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir. Bu tablo, öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevginin tükenmişlik üzerindeki etkisini göstermektedir.

Tablo28.

Mesleğini Severek Yapma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleğini Severek Yapma	n	X	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	Evet	327	14.53	9.46	-10.192	.000*
	Kısmen	75	27.11	10.36		
Duyarsızlaşma	Evet	327	2.22	3.18	-6.559	.000*
	Kısmen	75	5.14	4.58		
Kişisel Başarı	Evet	327	35.7	7.44	4.122	.000*
	Kısmen	75	31.83	7.30		

Tablo 28’e göre "Mesleğini severek yapma" durumu ile ilgili olarak "Evet" diyen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanı ($X = 14.53$) "Kısmen" diyenlerden ($X = 27.11$) anlamlı bir şekilde düşüktür. Duygusal tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -10.192$, $p = 0.000$).

Duyarsızlaşma açısından da "Mesleğini severek yapan" öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($X = 2.22$), "Mesleğini kısmen severek yapan" öğretmenlere ($X = 5.14$) göre daha düşük çıkmıştır. Duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -6.559$, $p = 0.000$).

Kişisel başarıda ise, "Mesleğini severek yapan" öğretmenler daha yüksek puanlar almıştır ($X = 35.7$). "Kısmen" mesleğini severek yapan öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($X = 31.83$) ise daha düşüktür.

4.4.9. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Mesleği isteyerek seçme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleği İsteyerek Seçme	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Evet ^a	277	15.10	9.55	14.195	.000*	c>a
	Kısmen ^b	103	20.06	12.41			
	Hayır ^c	22	24.25	11.57			
Duyarsızlaşma	Evet ^a	277	2.26	3.24	10.361	.000*	b>a
	Kısmen ^b	103	4.14	4.37			
	Hayır ^c	22	2.69	3.51			
Kişisel Başarı	Evet	277	35.56	7.55	2.294	.102	
	Kısmen	103	33.85	7.21			
	Hayır	22	33.69	8.81			

Tablo 29'da görüldüğü gibi, mesleği isteyerek seçme durumu ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanı ($X = 15.10$) daha düşükken, mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin puanı ($X = 24.25$) daha yüksektir. Diğer bir deyişle, mesleği isteyerek seçen öğretmenler daha az tükenmişlik hissi yaşamaktadır ($F = 14.195$, $p = 0.000$). Ayrıca, "Kısmen" mesleğini seçen öğretmenler ile "Hayır" diyenler arasında da anlamlı bir fark vardır ($c > a$).

Benzer şekilde, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri ($X = 2.26$) mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre daha düşüktür ($F = 10.361$, $p = 0.000$). "Kısmen" mesleğini seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($X = 4.14$) daha yüksek çıkarken, "Hayır" diyenlerin ($X = 2.69$) düzeyi mesleğini isteyen öğretmenlerden düşük olmuştur.

Aksine, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 2.294$, $p = 0.102$). Bu durumda, mesleği isteyerek seçen, kısmen seçen ve seçmeyen öğretmenler arasında kişisel başarı düzeylerinde belirgin bir fark gözlemlenmemiştir.

4.4.10. Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Okul dışı sosyal etkinliklere katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılım düzeylerinin tükenmişlik ile ilişkisini göstermektedir.

Tablo 30.

Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma	n	X	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	Evet	299	16.62	10.81	-.795	.427
	Hayır	103	17.60	10.80		
Duyarsızlaşma	Evet	299	2.82	3.73	.484	.629
	Hayır	103	2.61	3.47		
Kişisel Başarı	Evet	299	35.17	7.43	.673	.502
	Hayır	103	34.58	7.95		

Tablo 30'da görüldüğü gibi, okul dışı sosyal etkinliklere katılım durumu ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul dışı sosyal etkinliklere katılan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanı ($X = 16.62$) ile katılmayan öğretmenlerin puanı ($X = 17.60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t = -0.795$, $p = 0.427$).

Benzer şekilde, okul dışı sosyal etkinliklere katılan ($X = 2.82$) ve katılmayan öğretmenler ($X = 2.61$) arasındaki duyarsızlaşma düzeylerinde de anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($t = 0.484$, $p = 0.629$).

Kişisel başarı düzeylerinde de okul dışı sosyal etkinliklere katılan ($X = 35.17$) ve katılmayan ($X = 34.58$) öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.673$, $p = 0.502$).

4.4.11. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir. Bu bulgular, sınıf mevcudunun öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri üzerinde nasıl bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Tablo 31.

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	20 - ve altı ^a	24	17.00	8.58	3.453	.017*	d>b d>c
	21-30 ^b	216	15.84	10.80			
	31-40 ^c	133	17.29	10.42			
	41-50 ^d	29	22.54	12.70			
Duyarsızlaşma	20 - ve altı ^a	24	2.46	3.46	3.132	.026*	d>a d>b d>c
	21-30 ^b	216	2.51	3.60			
	31-40 ^c	133	2.81	3.43			
	41-50 ^d	29	4.69	4.75			
Kişisel Başarı	20 - ve altı ^a	24	32.89	8.81	3.496	.016*	b>d c>d
	21-30 ^b	216	35.69	7.24			
	31-40 ^c	133	35.11	6.74			
	41-50 ^d	29	35.02	10.88			

Tablo 31'de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında bazı anlamlı farklar bulunmuştur.

Duygusal tükenmişlik açısından, sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puanı (X = 17.00) 21-30 öğrencisi olan öğretmenlerden (X = 15.84) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 31-40 öğrencisi olan öğretmenlere (X = 17.29) göre de anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. En yüksek duygusal tükenmişlik puanına sahip grup ise 41-50 öğrencisi olan öğretmenlerdir (X = 22.54).

Duyarsızlaşma boyutunda da benzer şekilde, sınıf mevcudu 41-50 olan öğretmenlerin puanı (X = 4.69) diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Bu grup, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerden (X = 2.46) ve 21-30 öğrencisi olan öğretmenlerden (X = 2.51) belirgin bir şekilde daha yüksek duyarsızlaşma puanı almıştır.

Kişisel başarı açısından ise, sınıf mevcudu 21-30 arasında olan öğretmenler (X = 35.69) diğer gruplara göre daha yüksek bir başarı düzeyine sahiptir. Özellikle, 41-50 öğrencisi olan öğretmenlerin kişisel başarı puanı (X = 35.02) diğer gruplardan daha düşüktür.

4.4.12. Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Okul yerleşim yeri değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir. Bu bulgular,

öğretmenlerin okulun yerleşim yerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 32.

Okul Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Yerleşim Yeri	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Köy ^a	15	20.52	10.25	3.587	.029*	a>b
	İlçe merkez ^b	82	14.29	9.34			
	İl merkez ^c	305	17.39	11.10			
Duyarsızlaşma	Köy	15	3.45	3.99	1.674	.189	
	İlçe merkez	82	2.14	3.24			
	İl merkez	305	2.90	3.74			
Kişisel başarı	Köy	15	33.47	6.89	.330	.719	
	İlçe merkez	82	35.12	8.00			
	İl merkez	305	35.06	7.49			

Tablo 32'de görüldüğü gibi, okul yerleşim yeri ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında bazı anlamlı farklar gözlemlenmiştir.

Duygusal tükenmişlik açısından, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin puanı ($X = 20.52$), ilçe merkezindeki öğretmenlerden ($X = 14.29$) ve il merkezindeki öğretmenlerden ($X = 17.39$) anlamlı şekilde daha yüksektir.

Duyarsızlaşma boyutunda ise, okul yerleşim yerinin öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyini etkilediği bulunmamıştır. Köyde görev yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($X = 3.45$) ile ilçe merkezi ($X = 2.14$) ve il merkezi ($X = 2.90$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.189$).

Köy okullarındaki öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($X = 33.47$) ile ilçe merkezi ($X = 35.12$) ve il merkezi ($X = 35.06$) okullarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.719$).

4.4.13. Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Okulun sosyoekonomik düzeyi (SED) değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33.

Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okulun SED	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Alt	170	17.57	10.96	1.295	.275	
	Orta	109	17.25	11.16			
	Üst	123	15.58	10.22			
Duyarsızlaşma	Alt ^a	170	2.66	2.66	3.964	.020*	b>c
	Orta ^b	109	3.54	3.54			
	Üst ^c	123	2.21	2.21			
Kişisel Başarı	Alt	170	34.41	7.68	.960	.384	
	Orta	109	35.57	7.87			
	Üst	123	35.37	7.12			

Tablo 33'te görüldüğü gibi, okulun sosyoekonomik düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında bazı önemli farklılıklar gözlemlenmiştir.

Duygusal tükenmişlik açısından, sosyoekonomik düzeyin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyini etkilediğine dair anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt düzeydeki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanı ($X = 17.57$), orta düzeydeki öğretmenlerin puanından ($X = 17.25$) ve üst düzeydeki öğretmenlerin puanından ($X = 15.58$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı değildir ($p = 0.275$).

Alt düzeydeki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($X = 2.66$), orta düzeydeki öğretmenlerden ($X = 3.54$) anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Ancak, üst düzeydeki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı ($X = 2.21$) orta düzeydekilerden daha düşük olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.020$).

Alt düzeydeki öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($X = 34.41$), orta ($X = 35.57$) ve üst düzeydeki öğretmenlerin puanlarıyla ($X = 35.37$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır ($p = 0.384$).

4.4.14. Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Algılanan okul fiziki ortamı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34.

Algılanan Okul Fiziki Ortamı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Fiziki Ortamı	n	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	İyi ^a	187	14.58	10.15	9.577	.000*	c>a b>a
	Orta ^b	167	18.22	10.56			
	Kötü ^c	48	21.12	12.19			
Duyarsızlaşma	İyi	187	2.45	3.33	1.793	.168	
	Orta	167	2.90	3.82			
	Kötü	48	3.51	4.23			
Kişisel Başarı	İyi ^a	187	36.07	7.05	6.644	.001*	a>c b>c
	Orta ^b	167	34.78	6.99			
	Kötü ^c	48	31.72	10.15			

Tablo 34'te görüldüğü gibi, okulun fiziki ortamının sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi incelendiğinde, belirli alt boyutlarda anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

İyi fiziki ortama sahip okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanı ($X = 14.58$), orta ($X = 18.22$) ve kötü ($X = 21.12$) fiziki ortamlara sahip okullardaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur ($p = 0.000$). Ayrıca, orta fiziki ortamla kötü fiziki ortam arasında da anlamlı fark bulunmuştur ($p = 0.000$).

Duyarsızlaşma açısından ise, okulun fiziki ortamının öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyine etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.168$).

İyi fiziki ortama sahip okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($X = 36.07$), orta ($X = 34.78$) ve kötü ($X = 31.72$) fiziki ortamlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir ($p = 0.001$). Orta fiziki ortam ile kötü fiziki ortam arasında da anlamlı fark bulunmuştur ($p = 0.001$).

4.4.15. Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Okul öğretmen sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir. Bu bulgular, öğretmen sayısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisini ortaya koymaktadır.

Tablo 35.

Okul Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Öğretmen Sayısı	n	X	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	0-10	4	18.16	10.68	.331	.803
	11-25	54	17.76	11.56		
	25-50	226	16.42	10.53		
	50+ ve üzeri	118	17.29	11.05		
Duyarsızlaşma	0-10	4	5.55	3.91	1.587	.192
	11-25	54	2.38	3.51		
	25-50	226	2.60	3.54		
	50+ ve üzeri	118	3.16	3.91		
Kişisel Başarı	0-10	4	26.21	12.06	3.192	.024*
	11-25	54	35.51	6.04		
	25-50	226	35.62	7.06		
	50+ ve üzeri	118	33.95	8.68		

Tablo 35'e göre, okul öğretmen sayısının sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi incelendiğinde, bazı alt boyutlarda anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Duygusal tükenmişlik açısından, okul öğretmen sayısının öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyini etkileyip etkilemediği istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.803$). 0-10 öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanı ($X = 18.16$), diğer öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde farklı değildir. Duyarsızlaşma alt boyutunda da benzer şekilde, okul öğretmen sayısının öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyini anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür ($p = 0.192$).

Kişisel başarı boyutunda ise okul öğretmen sayısının etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p = 0.024$). 0-10 öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel başarı puanı ($X = 26.21$), 11-25 öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerden ($X = 35.51$), 25-50 öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerden ($X = 35.62$) ve 50+ öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerden ($X = 33.95$) anlamlı şekilde daha düşüktür.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon değerleri Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri

Boyutlar	r	Duygusal Yoksunluk	Sosyal Arkadaşlık	İş Yaşam Yalnızlık Toplam
Duygusal Tükenmişlik	(r)	.196**	.044	.150**
	p	.000	.498	.000
	N	402	402	402
Duyarsızlaşma	(r)	.150**	.073	.134**
	p	.000	.061	.002
	N	402	402	402
Kişisel Başarı	(r)	-.184**	-.274**	-.246**
	p	.008	.000	.000
	N	402	402	402

** p<0.01 anlamlı ilişki

Tablo 36'da görüldüğü gibi, duygusal tükenmişlik ile iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Özellikle duygusal yoksunluk ($r = 0.196$, $p < 0.01$) ve iş yaşam yalnızlık toplam ($r = 0.150$, $p < 0.01$) ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı, zayıf, pozitif bir ilişki vardır. Bu sonuç, duygusal tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin de yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak sosyal arkadaşlık ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = 0.044$, $p > 0.01$).

Duyarsızlaşma ile de iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Özellikle duygusal yoksunluk ($r = 0.150$, $p < 0.01$) ve iş yaşam yalnızlık toplam ($r = 0.134$, $p < 0.01$) ile duyarsızlaşma arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu, duyarsızlaşma düzeyi arttıkça, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Sosyal arkadaşlık ile duyarsızlaşma arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur ($r = 0.073$, $p > 0.01$).

Kişisel başarı ile iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri arasında ise negatif ilişkiler dikkat çekmektedir. Duygusal yoksunluk ($r = -0.184$, $p < 0.01$), sosyal arkadaşlık ($r = -0.274$, $p < 0.01$) ve iş yaşam yalnızlık toplam ($r = -0.246$, $p < 0.01$) ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, kişisel başarı algısı yüksek olan öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğunu ve duygusal yoksunluk ile sosyal arkadaşlık algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf ilişkiler bulunurken, kişisel başarı ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf ilişkiler belirlenmiştir. Bu bulgular, tükenmişlik boyutlarının yalnızlık düzeylerini artırabileceğini, ancak kişisel başarı algısı arttıkça yalnızlık algısının da azalabileceğini ortaya koymaktadır.

4.6. Öğretmenlerin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin, tükenmişlik düzeylerini hangi ölçüde yordadığına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları doğrultusunda, yalnızlık düzeyinin tükenmişliğin alt boyutları üzerindeki etkisi değerlendirilmiş ve ilişkiler incelenmiştir.

4.6.1. Tükenmişlik Toplam Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Tükenmişlik toplam algılarının yordanmasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 37'de sunulmaktadır. Bu tablo, tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin gücünü ve yönünü göstermektedir.

Tablo 37.

Tükenmişlik Toplam Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.78	.097		38.801	.000
Sosyal Arkadaşlık	-.480	.102	-.491	-4.721	.000
İş Yaşamında Yalnızlık	.457	.111	.429	4.125	.000
R=.230 R ² =.053					
F ₍₄₀₁₎ = 11.148					
P=0.000					

Tablo 37'de sunulan doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, tükenmişlik toplam algıları üzerinde etkili olan faktörler ve bu faktörlerin etkileri incelenmiştir. Regresyon modelinin genel uyumu $R = 0.230$ ve $R^2 = 0.053$ olup, bu da modelin bağımlı değişkeni (%5.3) açıkladığını göstermektedir. Modelin genel anlamlılığı ise $F_{(401)} = 11.148$, $p = 0.000$ olarak bulunmuştur, bu da modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu işaret etmektedir.

Analizde yer alan bağımsız değişkenler arasında sosyal arkadaşlık ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin tükenmişlik algılarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Sosyal arkadaşlık değişkeninin $\beta = -0.491$ olduğu ve $p = 0.000$ ile istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu negatif beta değeri, sosyal arkadaşlık düzeyi arttıkça tükenmişlik algılarının azaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin iş yaşamındaki sosyal etkileşim düzeylerinin yüksek olması, tükenmişlik algılarının düşük olmasıyla ilişkilidir.

İş yaşamındaki yalnızlık değişkeni de $\beta = 0.429$ ve $p = 0.000$ ile istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu pozitif beta değeri, iş yaşamındaki yalnızlık düzeyi arttıkça tükenmişlik algılarının arttığını göstermektedir. Yani, iş yaşamındaki yalnızlık hissi, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini pozitif yönde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, bu doğrusal regresyon analizi, sosyal arkadaşlık ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin tükenmişlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal destek düzeylerinin artırılmasının ve yalnızlık hissinin azaltılmasının tükenmişlik düzeylerini düşürebileceğine dair ipuçları sunmaktadır.

4.6.2. Duygusal Tükenmişlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal tükenmişlik algılarının yordanmasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 38'de sunulmaktadır. Bu tablo, duygusal tükenmişlik algılarının belirli faktörlerle nasıl ilişkilendiğini ve bu faktörlerin tükenmişlik üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 38.

Duygusal Tükenmişlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2.564	.201		12.788	.000
Sosyal Arkadaşlık	-.694	.209	-.347	-3.319	.001
İş Yaş. Yalnızlık Top.	.941	.223	.431	4.123	.000
R=.205 R ² =.042					
F ₍₄₀₁₎ = 8.738					
P=0.000					

Tablo 38’de sunulan doğrusal regresyon analizi sonuçları, duygusal tükenmişlik algılarının hangi faktörler tarafından ne ölçüde açıklandığını göstermektedir. Modelin genel uyumuna bakıldığında $R = 0.205$ ve $R^2 = 0.042$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin duygusal tükenmişlik algılarındaki toplam varyansın %4.2’sini açıkladığını göstermektedir. Ayrıca, modelin genel anlamlılığı $F_{(401)} = 8.738$, $p = 0.000$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde, sosyal arkadaşlık değişkeninin $\beta = -0.347$, $t = -3.319$, $p = 0.001$ olduğu görülmektedir. Bu negatif yönlü ilişki, sosyal arkadaşlık düzeyinin artmasının duygusal tükenmişliği azalttığını göstermektedir. Diğer bir değişle, sosyal destek düzeyi yüksek olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri daha düşük olma eğilimindedir.

Öte yandan, iş yaşamındaki yalnızlık değişkeninin $\beta = 0.431$, $t = 4.123$, $p = 0.000$ olması, iş yaşamındaki yalnızlık arttıkça duygusal tükenmişlik algılarının da arttığını göstermektedir. Aksine, iş ortamında kendini daha fazla yalnız hisseden öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşama ihtimali yükselmektedir.

Sonuç olarak, bu analiz, sosyal arkadaşlık düzeyinin duygusal tükenmişliği azalttığını, iş yaşamındaki yalnızlığın ise tükenmişliği artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal bağlarını güçlendirecek ortamların sağlanmasının ve iş yaşamındaki yalnızlık hissini azaltılmasının tükenmişliği önlemeye yönelik önemli adımlar olabileceğini göstermektedir.

4.6.3. Duyarsızlaşma Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Duyarsızlaşma algılarının yordanmasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır. Bu analiz, duyarsızlaşma algılarının belirli değişkenler tarafından nasıl etkilendiğini ve bu değişkenlerin duyarsızlaşma üzerinde ne ölçüde bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 39.

Duyarsızlaşma Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	1.305	.125		10.409	.000
Sosyal Arkadaşlık	-.258	.131	-.207	-1.971	.049
İş Yaş. Yalnızlık Top.	.462	.143	.340	3.240	.001
R=.185 R ² =.034					
F ₍₄₀₁₎ = 7.061					
P=0.001					

Tablo 39'da sunulan doğrusal regresyon analizi sonuçları, duyarsızlaşma algılarının hangi değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Modelin genel uyumu incelendiğinde $R = 0.185$ ve $R^2 = 0.034$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin duyarsızlaşma algılarındaki toplam varyansın %3.4'ünü açıkladığını göstermektedir. Ayrıca modelin anlamlılığı $F_{(401)} = 7.061$, $p = 0.001$ olarak bulunmuş ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenlere bakıldığında, sosyal arkadaşlık değişkeninin $\beta = -0.207$, $t = -1.971$, $p = 0.049$ olduğu görülmektedir. Bu negatif yönlü ilişki, sosyal arkadaşlık düzeyi arttıkça duyarsızlaşma algısının azaldığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, meslektaşlarıyla güçlü sosyal bağları olan öğretmenlerin duyarsızlaşma seviyeleri daha düşük olmaktadır.

Buna karşın, iş yaşamındaki yalnızlık değişkeninin $\beta = 0.340$, $t = 3.240$, $p = 0.001$ olması, iş yaşamında yalnız hisseden öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma algısı yaşadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, mesleki yalnızlık arttıkça, öğretmenlerin öğrencilerine ve işlerine karşı duyarsızlaşma eğilimi de artmaktadır.

Sonuç olarak, duyarsızlaşma algısını azaltmada sosyal arkadaşlık önemli bir faktörken, iş yaşamındaki yalnızlık ise duyarsızlaşmayı artırıcı bir etkiye sahiptir. Bu

bulgular, öğretmenlerin iş ortamında daha güçlü sosyal ilişkiler kurmalarını teşvik etmenin duyarsızlaşma hissini azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir.

4.6.4. Kişisel Başarı Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Kişisel başarı algılarının yordanmasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 40'ta sunulmaktadır. Bu analiz, kişisel başarı algılarının hangi faktörler tarafından ne ölçüde etkilendiğini ve bu etkileşimlerin başarı algısı üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemektedir.

Tablo 40.

Kişisel Başarı Algılarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	5.857	.135		43.546	.000
Sosyal Arkadaşlık	-.464	.140	-.340	-3.305	.001
İş Yaş Yalnızlık Top	.146	.153	.098	.9530	.341
R=.259 R ² =.067					
F ₍₄₀₁₎ = 14.289					
P=0.000					

Tablo 40'ta yer alan doğrusal regresyon analizi sonuçları, kişisel başarı algılarının hangi faktörler tarafından açıklandığını göstermektedir. Modelin genel uyumu incelendiğinde $R = 0.259$ ve $R^2 = 0.067$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin kişisel başarı algısındaki toplam varyansın %6.7'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Modelin anlamlılığı $F_{(401)} = 14.289$, $p = 0.000$ olarak hesaplanmış ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenlere bakıldığında, sosyal arkadaşlık değişkeninin $\beta = -0.340$, $t = -3.305$, $p = 0.001$ olduğu görülmektedir. Bu negatif yönlü ilişki, sosyal arkadaşlık düzeyi arttıkça kişisel başarı algısının azaldığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, meslektaşlarıyla daha güçlü sosyal bağları olan öğretmenlerin kişisel başarı algılarının görece daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan, iş yaşamındaki yalnızlık değişkeninin $\beta = 0.098$, $t = 0.953$, $p = 0.341$ olması, bu değişkenin kişisel başarı algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin iş yaşamında hissettikleri yalnızlığın kişisel başarı algılarını doğrudan etkilediğine dair istatistiksel olarak anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir.

Sonuç olarak, kişisel başarı algısını etkileyen en önemli faktör sosyal arkadaşlık düzeyi olarak belirlenmiş, iş yaşamındaki yalnızlığın ise anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin kişisel başarı algıları üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen tüm bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri geniş bir perspektifle değerlendirilmiştir. Bulguların literatürdeki mevcut araştırmalarla karşılaştırılması yapılmış, ayrıca eğitim politikalarına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çıkarımlara yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları Boyut ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine Ait Tartışma ve Yorumu

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri, genel ve alt boyutlar (duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık) açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yalnızlık puan ortalamaları genellikle orta-düşük düzeyde bulunmuştur. Örneğin Gafa ve Dikmenli'nin (2019) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıkları *düşük düzeyde* rapor edilmiştir. Ugurlu ve Kaplan (2021) ise öğretmenlerin yalnızlık düzeyini *orta* olarak saptamıştır. Bizim bulgularımız da bu çerçevede değerlendirilmelidir. Alt boyut düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanları da orta; sosyal arkadaşlık eksikliği puanları ise düşük seviyededir. Bu, öğretmenlerin genelde meslektaşlarıyla sosyal ilişkiler kurmada nispeten başarılı olduklarını, ancak zaman zaman işyeri ortamında duygusal destek eksikliği hissedebildiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar literatürdeki tanımlarla da uyumludur: Keser ve Karaduman (2014), iş yaşamındaki yalnızlığın bireyin işyerindeki sosyal gereksinimlerinin karşılanmamasıyla ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Yani öğretmenlerin iş ortamında sosyal destek eksikliği yaşaması duygusal yalnızlık hissini tetikleyebilmektedir.

Duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarında elde edilen bulgular, Gafa (2019) ve Yılmaz ve Aslan (2013) çalışmalarının sonuçlarıyla karşılaştırıldığında bazı çıkarımları yapmamıza imkân tanımaktadır. Gafa (2019), 415 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin duygusal yoksunluk düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu, yani iş yaşamında yalnızlığa dair yoğun bir boşluk hissetmediklerini belirtmiştir. Yılmaz ve Aslan (2013) ise yalnızlık ölçeğinin alt boyutları arasında özellikle sosyal arkadaşlık boyutuna odaklanmış, duygusal

yoksunluğu doğrudan incelemedikleri için bu boyuta dair net bir çıktı sunmamışlardır. Bu çalışmanın bulguları ise; duygusal yoksunluk alt boyutundan elde edilen ortalama puan 15.97 (ss = 6.11) ile “orta” düzeyde bir yoksunluk yaşandığını göstermektedir.

Gafa’nın bulgusu, öğretmenlerde duygusal yoksunluğun düşük olduğu yönündeyken, bu çalışmada orta düzeyde yoksunluk tespit edilmiş olması, örneklem farklılığına (Gafa: Kırşehir-Erzurum; bu çalışma: Adana merkez ilçeleri, farklı sosyoekonomik ve fizikî ortamlar) dayanabilir. Gafa’nın “sınırlı ilişkilere sahip olma” tanımı, aslında orta düzeyde duygusal yoksunluk algısını da işaret ediyor olabilir. Dolayısıyla, duygusal yoksunluk boyutunda her iki çalışma da öğretmenlerin yoğun bir yoksunluk yerine ölçülü bir yalnızlık hissi taşıdığını ortaya koymaktadır. Elde edilen düzeyler, öğretmenlerin genel olarak işbirliğine açık ve sosyal bir mesleğe sahip olmalarına bağlanabilir.

Kısacası, elde edilen yalnızlık düzeyleri genel olarak literatürdeki benzer çalışmaların (ör. Gafa & Dikmenli, 2019) sonuçlarıyla örtüşmekte olup; ölçekteki sosyal ve duygusal boyutlar arasındaki farklılıklara da uygun bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık duygusunun ortaya çıkış nedeni olarak iş ortamındaki sosyal ilişkilerin niteliği, katılımcılığı ve grup etkinlikleri gibi faktörler gösterilebilir. Araştırma grubu içinde okul dışı sosyal etkileşimlerin görece yüksek olması, genel yalnızlık düzeylerinin görece düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıklarının Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumu

Araştırmada yalnızlık düzeylerinin “cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, aylık gelir, takdir alma, mesleği severek yapma, mesleği isteyerek seçme, okul dışı sosyal etkinliklere katılma, okutulan sınıf mevcudu, çalıştığı okulun yerleşim yeri, çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyi, çalıştığı okulun fiziki ortamı, çalıştığı okulun öğretmen sayısı” değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir.

Yapılan bu araştırmada, hem duygusal yoksunluk hem sosyal arkadaşlık alt boyutlarında ve genel yalnızlık skorunda kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır; bu, toplumsal cinsiyet temelli yalnızlık beklentilerinin örneklem coğrafyası, kullanılan ölçek formu veya pandemi sonrası rollerin dönüşümü gibi faktörlerle dengelenmiş olabileceğini düşündürür. Kaplan (2011), Yakut ve Certel (2016) ile Gafa ve Dikmenli (2019) ise kadınların

erkeklere göre iş yaşamında anlamlı derecede daha yüksek yalnızlık yaşadığını rapor etmiş, Yılmaz ve Aslan (2013) ise tıpkı bu tezde olduğu gibi cinsiyet temelli fark saptamamış ve genel yalnızlık düzeyinin düşük kaldığını belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve genel yalnızlık puanlarında hiçbir anlamlı farklılık gözlenmemiştir; bu, yaş farkının yalnızlık düzeylerini etkilemediğini gösterir. Oysa Kaplan'ın (2011) Konya örnekleminde 20-25 yaş öğretmenleri 26-30 yaş grubuna kıyasla daha yüksek yalnızlık yaşarken ve Yakut ve Certel (2016) de genç öğretmenlerde yalnızlığın daha yoğun olduğunu bulmuş; Neto (2015) ise yaşa değil medeni duruma ve okul türüne odaklanmıştır. Bu ayrışma, örneklem coğrafyasındaki dar odak, ölçek uyarlamaları veya pandemi sonrası iletişim ve dayanışma pratiklerindeki değişim gibi faktörlerle açıklanabilir. Dolayısıyla bu bulgu, yalnızlıkla mücadele programlarının yaş gruplarına göre değil tüm öğretmenleri kapsayacak biçimde, ayrıca ileride nitel ve uzunlamasına araştırmalarla yaş etkisinin dinamiklerinin de irdelenmesi gerektiğini vurgular.

“Unvan” değişkeni ile ilgili yapılmış kapsamlı bir çalışmaya rastlanmaması, “unvan” değişkeninin yalnızlık üzerindeki etkisinin sistematik olarak incelenmediğini göstermektedir. Kaplan (2011), Yakut ve Certel (2016), Neto (2015) ve Gafa ve Dikmenli (2019) yayınlarında ve diğer araştırmalarda “öğretmen-uzman, öğretmen-başöğretmen” gibi unvan grupları arasında yalnızlık düzeylerine dair ayrı bir analize yer verilmemiştir. Oysa bu tezde, unvan gruplarının (Öğretmen, Uzman Öğretmen, Başöğretmen) yalnızlık düzeylerine yer verilmiş ve bu unvan grupları arasında duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve toplam yalnızlık puanları bakımından hiçbir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde, yalnızlık algısının unvandan ziyade çalışma koşulları, kurum içi destek mekanizmaları ve bireysel sosyal ağlarla daha yakından ilişkili olduğu anlaşılabılır. Unvan ne olursa olsun öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık hissinin benzer düzeylerde gerçekleştiği görülmektedir. Bu tutarlılık, yalnızlığın daha çok bireyin çalışma ortamı ve sosyal destek ağlarıyla ilgili bir olgu olduğunu; resmi unvanın yalnızlık algısı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını düşündürülebilir. Dolayısıyla, yalnızlıkla mücadele programları unvan odaklı değil, tüm unvan gruplarını kapsayacak şekilde, eşit düzeyde destek sunacak biçimde planlanmalıdır.

Yapılan bu araştırmada mesleki kıdem grupları (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21+ yıl) arasında duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve toplam yalnızlık puanlarında hiçbir

anlamli farklılık bulunmamıştır; bu da deneyim süresinin Adana merkez ilçelerindeki öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını gösterir. Oysa Gafa ve Dikmenli'nin (2019) Kırşehir-Erzurum örnekleminde daha homojen ve bölgesel bir öğretmen grubunda mesleki kıdem arttıkça yalnızlık düzeylerinde belirgin bir azalma gözlenmiş; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek yalnızlık skorlarını verdiği, 21+ yıl grubunda ise yalnızlık puanlarının anlamli şekilde düştüğü rapor edilmiştir. Bu çelişki, iki çalışmanın coğrafi bağlam ve örneklem çeşitliliği, yalnızlık ölçeği uyarlamaları veya COVID-19 sonrası dayanışma pratiklerindeki farklılıklar nedeniyle deneyime bağlı trendlerin Adana'daki öğretmen grubunda törpülenmiş olabileceğine işaret eder. Böylece yalnızlıkla mücadele programlarının “tecrübeye dayalı” ayırım yapmak yerine tüm kıdem gruplarını kapsayacak biçimde tasarlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre duygusal yoksunluk alt boyutunda lisansüstü mezunların en yüksek ortalamayı, lisans mezunlarının ortalama bir düzeyi ve ön lisans mezunlarının en düşük puanı sergilediği, bu farkın istatistiksel olarak anlamli çıktığı tespit edilmiştir; bu durum, eğitim seviyesi yükseldikçe yalnızlığın duygusal boşluk boyutunda daha yoğun yaşandığını düşündürür. Bakioglu ve Korumaz (2014) da yüksek lisans mezunlarının genel yalnızlık algısını lisans mezunlarına göre anlamli şekilde daha yüksek bulmuş, böylece daha üst öğrenimin yalnızlığı besleyen bir faktör olabileceğini ortaya koymuştur. Buna karşılık Özkan ve Memişoğlu'nun (2021) Almanya'daki öğretmen örnekleminde öğrenim düzeyine göre ne duygusal yoksunluk ne sosyal arkadaşlık ne de toplam yalnızlık puanlarında anlamli farklılık gözlenmemiştir. Bu çelişki, çalışma bağlamları, örneklem karmaşıklığı, ölçek uyarlamaları ve kültürel ile kurumsal destek mekanizmalarındaki farklılıklarla açıklanabilir; sonuç olarak eğitim düzeyinin yalnızlık profilinde bazen örtük, bazen belirgin etkileri olabileceği ve gelecekte hem duygusal hem de sosyal yalnızlık dinamiklerini açıklayacak karma yöntemli araştırmaların gerekliliği vurgulanmalıdır.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin aylık gelir grupları duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarında olduğu gibi genel yalnızlık düzeylerinde de anlamli farklılık yaratmamış, düşük gelirli öğretmenlerin yalnızlık puanlarında belirgin bir artış görülmemiştir; Karaduman'ın (2013) çalışması da benzer biçimde duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlıkta gelir temelli fark saptamamış, yalnız düşük gelir grubunda yalnızlık puanlarının bir miktar daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Her iki

çalışmanın “gelirin yalnızlık üzerinde güçlü bir belirleyici olmadığı” sonucuna ulaşması, okul ortamındaki sosyal etkileşim ve meslek içi dayanışmanın gelirden bağımsız biçimde öğretmenlerin yalnızlık hissini dengelediğini; bu nedenle yalnızlıkla mücadele stratejilerinin gelir düzeyine bakmaksızın tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde tasarlanmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmada “hiç takdir almayan” öğretmenlerin yalnızlık puanları “her zaman takdir alan” meslektaşlarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek çıkarken, duygusal tükenme ve sosyal arkadaşlık düzeylerinde de belirgin bir artış gözlenmiştir; bu da adil ve düzenli geri bildirim mekanizmalarının yalnızlık hissini azaltmada kritik olduğunu göstermektedir. Şişman ve Turan’ın (2004) çalışması ise genel iş doyumunu ile yalnızlık arasında doğrudan bir ilişki bulmasa da “işimi iyi yaptığımda takdir edilme” ve “ödüllendirme adaleti” algısının yalnızlık duygusunu düşürebileceğini vurgulamıştır. Her iki bulgu, okul ortamında şeffaf ve sürdürülebilir takdir ile ödüllendirme uygulamalarının öğretmenlerin aidiyet ve sosyal bağlılığını güçlendirerek yalnızlıkla mücadelede etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan bu araştırmada “mesleğini severek yapma” değişkenine göre duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve genel yalnızlık puanlarında bir düşüş eğilimi gözlenmiştir; ancak duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve toplam yalnızlık puanında istatistiksel anlamlılık sağlanamamıştır. Öte yandan Şencan ve Öztürk’ün (2024) araştırmasında “işini severek yapma” motivasyonunun yalnızlık düzeylerini anlamlı biçimde azalttığı ve kariyer uyumunun yalnızlığın %2’sini yordadığı saptanarak, işini severek yapmanın yalnızlığı hem doğrudan hem de dolaylı olarak azaltmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu farklılık, örneklem, kurumsal kültür veya sunulan sosyal desteklerin etki büyüklüklerinin farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırmada “mesleğini isteyerek seçme” değişkenine göre duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve genel yalnızlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında mesleğini isteyerek seçme açısından karşılaştırılacak bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde bu konuya dair önceki çalışmalarda herhangi bir bulgu bulunmadığından, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini değerlendirmek zorlaşmakta; bu nedenle “mesleğini isteyerek seçme” boyutunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarından geçirilmesi ve farklı öğretmen gruplarıyla nitel yöntemlerin kullanıldığı ek araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu adımlar, yalnızlıkla mücadele stratejilerinin hem teorik hem de uygulamalı temellerini güçlendirecektir.

Yapılan bu araştırmada, sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerin hem duygusal yoksunluk hem de sosyal arkadaşlık alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı derecede daha yüksek yalnızlık puanlarına sahip oldukları tespit edilmiş; Karakurt'un (2012) Konya örnekleminde ise düzenli sosyal etkinlik katılımının yalnızlık puanlarını duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında anlamlı şekilde düşürdüğü ve etkinliklerle algılanan örgütsel desteğin birleşik etkisinin yalnızlığı daha da azalttığı bulunmuştur. Bu benzerlik, sosyal etkileşim kanallarının öğretmen yalnızlığını azaltmada güçlü bir rolü olduğunu işaret edebilir.

Araştırmada, "sınıf mevcudu" değişkenine göre; hem duygusal yoksunluk alt boyutunda hem de toplam yalnızlık puanında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 20 ve altı kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri 21-30 ve 31-40 kişilik sınıflarda çalışanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 31-40 kişilik sınıflardaki duygusal yoksunluk ve ölçek toplam puanları 41-50 kişilik sınıflara kıyasla daha düşük çıkmıştır. Buna karşın sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Küçük sınıflarda öğretmenler mesleki paydaşlardan görece izole olabilir. Aşırı kalabalık sınıflarda ise hem iş yükünün hem de disiplin sorunlarının artması, sosyal bağlılığı ve aidiyet duygusunu zayıflatıp yalnızlık hissini besleyebilir. Literatürde "sınıf mevcudu"nın öğretmen yalnızlığı üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular alana özgün yeni bir katkı sunmakta, sınıf büyüklüğünün yalnızlıkla ilişkisini ortaya koymaya ve bu konuda ek nicel ya da nitel araştırmalarla sonuçların genellenebilirliğini sınamaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin iş yerinde yalnızlıklarının alt boyut ve toplam puanlarında çalıştıkları okulun "yerleşim yeri"ne göre anlamlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Örnekleimde köy ve ilçe-il merkez grupları arasında büyüklük ve özellik bakımından dengesizlik (köyde yalnızca 15 öğretmen) olması, istatistiksel gücü azaltarak gerçek farklılıkları ortaya koymayı zorlaştırıyor olabilir. Tüm okulların örgütsel yapı, yönetim politikaları ve sosyal destek mekanizmaları bakımından benzer uygulamalar yürütüyor olması, coğrafi farklılıkların etkisini gölgeleyebilir. Yakut ve Certel'in (2016) öğretmenlerin yerleşim yeri değişkeninin yalnızlık üzerinde etkisiz olduğunu göstermesi, bu tezde de demografik değişkenlerin yalnızlık puanlarında anlamlı farklılıklara yol açmadığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yalnızca duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; orta düzeyli okullarda görev yapan

öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanları, alt ve üst düzeyli okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Orta düzeyli okullarda öğretmenler, ne ciddi kaynak sıkıntısı çekmekte ne de tam donanımlı ayrıcalık yaşamadıkları için arada kalıyor olabilirler. Bu dengesizlik, öğretmenlerin duygusal kaynaklarını tüketerek daha yüksek düzeyde duygusal yoksunluk yaşamasına neden olabilir. Literatürde okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Tezdeki bu bulgu, alana özgün bir katkı sunmaktadır.

Yapılan bu araştırmada, fiziki ortamı kötü olarak değerlendirilen okullarda görev yapan öğretmenlerin hem duygusal yoksunluk, hem sosyal arkadaşlık hem de toplam yalnızlık puanları, fiziki ortamı iyi olan meslektaşlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Kötü fiziki ortam (zayıf aydınlatma, yüksek gürültü, yetersiz ısı) zihinsel-bedensel tükenmeye yol açıp sosyal etkileşim kurma motivasyonunu düşürebilir. Yetersiz fiziki koşullar öğretmenlerin yönetim ve okul paydaşları tarafından yeterince değer görmedikleri hissini uyandırarak yalnızlığı arttırabilir. Ertürk'ün (2020) çalışması da benzer şekilde aydınlatma, gürültü ve termal konfor gibi spesifik fiziki koşulların yalnızlık algısını etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmen sayısı bakımından en küçük okullardaki (0-10 öğretmen) ve orta büyüklükteki okullardaki (25-50 öğretmen) öğretmenler, çok sayıda meslektaşı olan (50+ öğretmen) okullara kıyasla duygusal yoksunluk ve genel yalnızlık puanlarında anlamlı biçimde daha yüksek puanlar elde etmiş; sosyal arkadaşlık düzeylerinde ise gruplar arasında fark gözlenmemiştir. Küçük ve orta büyüklükteki okullarda meslektaş eksikliği ve artan iş yükü nedeniyle yalnızlık ve duygusal yoksunluk artabilirken, büyük okullarda geniş destek ağı bu duyguları hafifletebilir. Karakuş ve Yıldırım'ın (2025) nitel çalışmasında da benzer şekilde, tek öğretmenli okulların yalnızlık deneyimleri en yoğun düzeyde yaşanırken öğretmen sayısı arttıkça aidiyet hissinin ve sosyal desteğin güçlenerek yalnızlık düzeyinin kademeli olarak azaldığı vurgulanmıştır.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliğe İlişkin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Yorumu

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin genel ortalamaları orta seviyede bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamaları görece olarak düşük; buna karşın kişisel başarısızlık

(kişisel başarı eksikliği) puanı daha yüksektir. Yani öğretmenler genellikle duygusal olarak “çok yıpranmış” hissetmemekte, öğrencilere karşı tutumlarında kayda değer soğuma yaşamamakla birlikte, zaman zaman kendilerini işlerinde verimsiz veya yetersiz algılayabilmektedirler.

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyi orta seviyede, duyarsızlaşma düşük ve kişisel başarı algısı yine orta düzeyde olarak ölçülmüştür. Akay’ın (2020) 162 öğretmenlik örnekleminde ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık/başarı algısı “çok nadir” düzeylerinde seyrederken, bu tezdeki duygusal tükenme puanlarının görece daha yüksek çıkması, farklı ölçüm biçimleri veya toplumsal koşulların (örneğin pandemi etkileri) tükenmişlik algısını güçlendirmiş olabileceğini düşündürür. Meriç ve Erdem’in (2022) 910 öğretmeninden elde ettiği 2,20 (duygusal tükenme), 1,30 (duyarsızlaşma) ve 4,12 (kişisel başarı) ortalamaları da genel tükenmişliğin düşük kaldığını gösterirken, bu tezde hem duygusal tükenmenin hem de kişisel başarı algısının daha orta düzeyde bulunması, örneklem boyutu ve bağlamsal farklılıkların yanı sıra eri-şim yöntemleri ve zamanlama kaynaklı değişkenliklere işaret edebilir,

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumu

Araştırmada tükenmişlik puanları ile “cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, aylık gelir, takdir alma, mesleği severek yapma, mesleği isteyerek seçme, okul dışı sosyal etkinliklere katılma, okutulan sınıf mevcudu, çalıştığı okulun yerleşim yeri, çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyi, çalıştığı okulun fiziki ortamı, çalıştığı okulun öğretmen sayısı” değişkenleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

Yapılan bu araştırmada kadın ve erkek öğretmenler arasında duygusal tükenme alt boyut puanları benzer olup anlamlı farklılık çıkmamıştır. Erkeklerin duyarsızlaşma alt boyutu puanları kadınlardan daha yüksek olup anlamlıdır. Kadınların kişisel başarı algısı erkeklere göre anlamlı biçimde güçlü bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rolleri gereği duygularını mesafeli tutma eğilimleri duyarsızlaşmayı artırabilir. Kadınlar empatik etkileşim becerileriyle bağlılıklarını koruyup başarı algılarını güçlendirebilir. Adiloğulları (2014) ile Güneş (2021) çalışmalarında ise cinsiyetin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır; buna karşılık Agyapong ve ark. (2024) da duyarsızlaşma riskinin

erkeklerde daha yüksek olduğunu ancak duygusal tükenme düzeylerinin fark göstermediğini belirterek bu tezin duyarsızlaşma farkını destekler niteliktedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna rağmen 31-40 yaş grubunun duygusal tükenme ve 26-30 yaş grubunun duyarsızlaşma puanlarında görece daha yüksek eğilimler görülürken, kişisel başarı algısı tüm yaş kategorilerinde benzer düzeyde seyretmiştir. Depolli Steiner (2017) ise Slovenya'daki ilkökul öğretmenlerinden oluşan örnekleminde yaş 24-62 arasında değişse de, tükenmişlik profilleri kesitsel analizlerde yaş gruplarının “duygusal tükenme veya “duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediğini rapor etmesi bizim bulgularımızla uyumaktadır. Buna karşın Agyapong ve arkadaşlarının (2024) Kanada çalışması, demografik faktörler arasında yaşın da tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili olduğunu, ileri yaştaki öğretmenlerin biraz daha düşük duygusal tükenme bildirdiğini ancak bu farkın duyarsızlaşma boyutunda tutarlı bir ayrım yaratmadığını bulmuştur. Bu farklılık örneklem veya kültürel farklılıktan kaynaklanabilir.

Yapılan bu araştırmada “unvana” göre yalnızca duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; “öğretmen” unvanlıların duygusal tükenme puanı en yüksek çıkarken, “başöğretmen” grubunda duygusal tükenme belirgin biçimde düşük çıkmıştır. Buna karşılık duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısı tüm unvanlar arasında benzer seviyelerde kalmıştır. Duygusal direncin unvanla birlikte artıp deneyim ve uzmanlıkla güçlendiği söylenebilir. Literatürde öğretmen tükenmişliğinin unvan değişkenine göre ilişkilendirildiği çalışmaya rastlanamamıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarının (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) eğitim sistemimize yeni girmiş olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. 6-10 yıl kıdemlilerde duygusal tükenme ve 1-5 yıl kıdemlilerde duyarsızlaşma puanlarının görece daha yüksek çıkmıştır. Araştırma, Depolli Steiner'in (2017) deneyimin duygusal direnci artırdığı önerisiyle çelişmektedir. Bu farklılık örneklem ve farklı kültürlerde öğretmenlik ve tükenmişlik algısından kaynaklanabilir. Akay (2020) ve Meriç ve Erdem (2022) de kıdeme dayalı anlamlı fark bulamamıştır. Vera García & Gambarte (2019) ve Kariou ve arkadaşları (2021) da kıdem etkisizliğine işaret etmiştir. Bulgular, bu araştırmalar ile örtüşmektedir.

Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ön lisans, lisans ve lisansüstü- bakımından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Lisansüstü mezunlarının ortalama duygusal tükenme puanı ile ön lisanslıların kişisel başarı puanı diğer gruplardan bir miktar yüksek görünse de bu farklılıklar rastlantısal düzeydedir. Akademik derece farkı, öğretmenliğin temel stres kaynaklarını (sınıf yönetimi, iş yükü, örgütsel beklentiler) değiştirmediğinden kaynaklı olabilir. Duman, Sak ve Şahin Sak (2020) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Fakat Mahmood ve Sak (2019) ve Öztürk ve Deniz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun nedeni o çalışmalarda lisans ve ön lisans bakımından karşılaştırma yapılırken bizim araştırmamızda ön lisans, lisans ve lisansüstü bakımından karşılaştırma yapılması olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin aylık gelir düzeyleri duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmazken, en yüksek gelir grubundakilerin duyarsızlaşma puanlarının en düşük gelir grubuna kıyasla anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur, Maddi refah arttıkça mesleğe karşı duygusal mesafe koyma eğiliminin güçlendiğini söylenebilir. Filiz'in (2014) "daha yüksek gelirin tükenmişliği azalttığı" yönündeki bulgusu, bu tezde duyarsızlaşma alt boyutu bakımından desteklenmemektedir. Bunun sebebi aylık gelir düzeylerinin homojen dağılmamasından, enflasyon ve dönemin ekonomik koşullarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan bu araştırmada takdir alma düzeyinin öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından yalnızca "kişisel başarı" boyutunda anlamlı çıktığı, "duygusal tükenme" ve "duyarsızlaşma" boyutlarında ise anlamlı bir farklılık çıkmadığı sonucuna varılmıştır. Takdir almayan veya nadiren takdir edilen öğretmenlerde duygusal tükenme biraz yüksek görünse de bu fark istatistiksel olarak önemsiz kalmıştır. Şencan'ın (2019) araştırmasında "düzenli takdir" alan öğretmenlerin hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma puanlarının anlamlı şekilde düşük, kişisel başarı puanlarının ise yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma kişisel başarı boyutunda bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Diğer boyutlarda örtüşmemesinin sebebi takdir alma düzeylerinin homojen dağılmaması olabilir.

Araştırmada mesleğini severek yapma düzeyi öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının tümünde güçlü anlamlı farklılık

göstermiştir, Mesleğini severek yapan öğretmenlerin mesleklerine duydukları içsel bağlılık, duygusal tükenme ve uzaklaşmayı azaltabilir, öz-yeterlik hissini güçlendirebilir. Yürüten'in (2019) çalışması duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı farklılıklar çıkması bakımından araştırmamızı desteklemektedir.

Yapılan bu araştırmada, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları anlamlı biçimde daha düşük çıkmıştır. Kişisel başarı düzeyleri ise tüm gruplar arasında benzer seyretmektedir ve anlamlılık yoktur. Öğretmenlerin mesleklerine olan aidiyet duyguları ve öğrencilerine olan sorumlulukları etkili olabilir. Dolunay'ın (2002) lise öğretmeni örnekleminde de mesleğini gönüllü seçme, duygusal tükenmeyi azaltırken, duyarsızlaşma puanlarını düşürmüş ve kişisel başarı algısını güçlendirmiştir. Bu bulgu çalışmamızla örtüşmektedir.

Araştırmada okul dışı sosyal etkinliklere katılım yapan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları düşük çıksa da anlamlılık yaratmamıştır. Sosyal etkinlik yapan öğretmenlerin kişisel başarı puanları yüksek olsa da anlamlılık yaratmamıştır. Maraşlı'nın (2005) çalışmasında, öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinliklere katılımlarının tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkileşimli olarak anlamlı bir rol oynadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Öztürk ve Deniz'in (2008) okul öncesi öğretmenleri üzerine yaptıkları araştırmada, sosyal etkinliklere katılım düzeyi yükseldikçe tükenmişlik alt boyutları -özellikle duygusal tükenme- azalmıştır. Bu çelişkiler örneklem farklılıklarından, sosyokültürel farklılıklardan ve dönemssel farklılıklardan kaynaklanabilir.

Yapılan bu araştırmada sınıf mevcudu 20 ve altı ile 41-50 arasında olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları, orta büyüklükteki sınıflardakilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek çıkarken, kişisel başarı alt boyutunda en ideal sayıda öğrenci barındıran 21-30 kişilik sınıflarda anlamlı farklılık çıkmaktadır. Küçüksüleymanoğlu ve Kurt (2020), 50'nin üzerindeki sınıflarda öğretmenlerin öğrencilere karşı mesafelenme ve yetersizlik hissini belirgin biçimde yükseldiğini belirtmektedir. Bu bulgu çalışmamızla örtüşmektedir. Çok kalabalık sınıflarda öğretmenler duygusal ve yönetsel yüklerle başa çıkmakta zorlanabilir. Çok küçük sınıflarda yeterli etkileşimin olmaması başarı algısını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmada çalıştığı okulun yerleşim yerinin yalnızca duygusal tükenme alt boyutunu etkilediği; köy okullarındaki öğretmenlerin ilçe ve il merkezlerindekiyle kıyasla anlamlı derecede daha yüksek tükenmişlik yaşadığı, duyarsızlaşma ve kişisel

başarı puanlarının ise yerleşim yerine bağlı olarak anlamlılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Karabaş (2018) çalışmasında kırsal-kentsel ayrımın duygusal tükenmişlik puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı, yalnızca kırsalda görev yapanların ortalamalarının bir nebze daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Törnük'ün (2019) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada okulun yerleşim yeri değişkeninin tükenmişlik üzerinde ayrı bir etki olarak rapor edilmediği görülmüştür. Araştırma duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında ilgili araştırmalarla örtüşmektedir. Duygusal tükenme boyutundaki farklılık köy ortamındaki öğretmenlerin örnekleminin azlığından kaynaklı olabilir.

Araştırmada çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumlarına göre öğretmenlerin tükenmişlikleri sadece duyarsızlaşma boyutunda anlamlılık göstermiştir. Orta sosyoekonomik okullardaki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı üst ve alt sosyoekonomik okullardaki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanından yüksektir. Dönmez (2018) çalışmasında, Hatay-İskenderun'daki 422 sınıf öğretmenin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyi (alt, orta, üst) “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” puanlarında anlamlı farklılık yaratmamıştır. Benzer şekilde, Çetin, Sarı ve Karakuş (2022) da özel eğitim öğretmenleri örnekleminde okulun sosyoekonomik statüsünün tüm tükenmişlik boyutları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Duyarsızlaşma alt boyutunda çıkan anlamlı farklılık harici bu araştırmalar örtüşmektedir.

Yapılan bu araştırmada algılanan okul fiziki ortamı değişkeni, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine özellikle duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı biçimde yansımış, duyarsızlaşma ise ortam kalitesinden bağımsız kalmıştır. Duygusal tükenme açısından, iyi koşullara sahip okullarda çalışanlar kötü ortamlardakilere göre anlamlı derecede daha az duygusal tükenme yaşamıştır. Kişisel başarı algısı, iyi fiziki ortamlarda çalışanlarda en yüksek olup orta ve kötü koşullara kıyasla anlamlı derecede güçlü çıkmıştır. Bu bulgular, Ertürk'ün (2020) aydınlatma, akustik ve termal konforun yalnızca stresle başa çıkmayı değil, yalnızlık ve dolayısıyla duygusal tükenmeyi de etkilediğini gösteren sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada okul öğretmen sayısının sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi yalnızca kişisel başarı boyutunda anlamlı çıkmıştır. Çok küçük okulların (0-10 öğretmen) başarı puanı orta ve büyük okullara kıyasla anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları öğretmen sayısına bağlı

olarak değişmemiştir. Küçük kadrolarda mesleki işbirliğinin sınırlı kalması özyeterlilik algısını düşürüyor olabilir. Karakuş ve Yıldırım (2025) nitel bulgularında da tek öğretmenli okulların yalnızlık ve tükenmişlik riskini artırdığından bahsetmiştir. Bu bağlamda çalışmalar örtüşmektedir. Dolayısıyla, tükenmişlikle mücadele ve öğretmen destek programları tasarlanırken, sadece bireysel ya da kurumsal faktörleri değil, okulların insan kaynakları kapasitesini de göz önünde bulundurmak; küçük kadrolu okullarda mesleki yeterlik ve dayanışmayı güçlendirmek üzere ek mentor desteği ve mesleki gelişim fırsatları sunmak önemlidir.

5.5. Yalnızlık ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşamı yalnızlık puanları ile tükenmişlik puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bulgulara göre yalnızlık ile toplam tükenmişlik ve alt boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu, öğretmenlerin işyerinde kendilerini ne kadar yalnız hissettiğiyle duygusal tükenmişliklerinin paralel seyrettiğini göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada duygusal tükenmişlik ile iş yaşamındaki yalnızlık toplam puanı arasında zayıf ama anlamlı bir pozitif ilişki bulunması ve aynı şekilde duyarsızlaşma boyutunun da yalnızlıkla pozitif yönde düşük düzeyde korelasyon göstermesi, tükenmişlik arttıkça öğretmenlerin hem kendi duygusal yoksunluk hem de genel yalnızlık hissinin bir nebze yükseldiğini işaret etmektedir. Buna karşın sosyal arkadaşlık alt boyutunun tükenmişlikle ilişkisinin anlamlı olmaması, tükenmişlik deneyiminin yalnızca iş ortamında kendini izole hissetme duygusuyla (duygusal yoksunluk) ve mesleğe karşı kayıtsızlaşma eğilimiyle (duyarsızlaşma) bağlantılı olduğunu; grup içi samimiyetten ziyade öğretmenin içsel yıpranma süreçlerinin yalnızlık algısını daha çok etkilediğini göstermektedir.

Diğer yandan kişisel başarı algısı ile yalnızlık alt boyutları arasındaki anlamlı negatif korelasyonlar kişisel yeterlik hissi yüksek olan öğretmenlerin hem duygusal hem de sosyal yalnızlık deneyimlerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öz-yeterlik ve başarı algısının, tükenmişlik gibi olumsuz duygusal süreçleri tamponlayarak yalnızlık hissini azaltan koruyucu bir faktör olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular bütüncül olarak, okul yöneticilerinin ve politika yapıcılarının öğretmen tükenmişliğini önleyici müdahaleler (örneğin stres yönetimi

eğitimleri, psikososyal destek programları) düzenlerken; aynı zamanda öğretmenlerin kişisel başarılarını pekiştirecek geri bildirim ve gelişim fırsatları (mentorluk, mesleki gelişim atölyeleri) sunmasının, iş yaşamındaki yalnızlık hissini de eş zamanlı olarak azaltılabileceğini göstermektedir. Gelecekte, bu ilişkileri nedensel olarak test edecek boylamsal tasarımlar ve nitel analizler, yalnızlık ile tükenmişlik arasındaki etkileşim mekanizmalarını daha ayrıntılı aydınlatmaya hizmet edebilir.

5.6. Yalnızlık Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna Ait Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde yalnızlık alt boyutlarının tükenmişliği tahmin gücü regresyon analizleriyle irdelenmiştir. Sonuçlar, yalnızlık düzeylerinin tükenmişlik puanlarını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Örneğin duygusal yoksunluk alt boyutu, duygusal tükenme düzeyindeki varyansın önemli bir kısmını açıklamıştır. Sosyal arkadaşlık eksikliği de tükenmişlik üzerinde ek katkı sağlamıştır. Bu, yalnızlık düzeyi yüksek öğretmenlerde genel tükenmişliğin ve özellikle duygusal bitkinliğin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, Karakuş ve Yıldırım'ın (2025) sonuçlarıyla paralellik gösterir. Onlar, birleşik sınıf öğretmenlerinin yalnızlık düzeylerinin düşük motivasyon, güçsüz aidiyet ve azalan performansla bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Yalnızlık duygusu yüksek öğretmenler işlerine karşı bağlılıklarını kaybedebilmekte, bu da tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır. Dolayısıyla elde ettiğimiz regresyon sonuçları, işyeri yalnızlığının tükenmişliği öngören önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu durum, örgütsel psikolojide sosyal destek eksikliğinin duygusal tükenme ve kronik yorgunlukla yakından ilişkili olduğunu öne süren teorilerle tutarlıdır.

Literatürde cinsiyet, kıdem ve medeni durumun yalnızlık ile tükenmişlik ilişkisine etkisi konusunda bazı farklılıklar olmakla birlikte, genel olarak yalnızlığın sosyal destekten yoksunluk ve yabancılaşmayı artırıcı bir faktör olduğu; bunun da duygusal tükenme ve öz-yeterlik kaybı yoluyla tükenmişliğe katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular yalnızlık ve tükenmişlik arasındaki olumlu ilişkiyi ve yalnızlığın tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde tahmin edebileceğini göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemekte ve bu durumun sosyodemografik değişkenlerle nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal yoksunluk düzeyleri orta, sosyal arkadaşlık düzeyleri düşük ve genel yalnızlık düzeyi ise orta düzeyde bulunmuştur.
2. Cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem, aylık gelir, mesleği severek yapma, mesleği isteyerek seçme ve çalıştığı okulun yerleşim yeri gibi birçok sosyodemografik değişkene göre yalnızlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından yalnızlık puanları genel olarak benzer çıkmış; yalnızca lisansüstü mezunlarının duygusal yoksunluk düzeyi önlisans ve lisans mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur.
4. Takdir alma durumuna göre ise anlamlı farklılıklar saptanmıştır; hiç takdir edilmeyen öğretmenlerin duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve genel yalnızlık puanları, takdir edilenlere göre daha yüksek bulunmuştur.
5. Okul dışı sosyal etkinlik yapma durumuna göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır; okul dışı sosyal etkinlik yapan öğretmenlerin duygusal yoksunluk, sosyal arkadaşlık ve genel yalnızlık puanları, okul dışı sosyal etkinlik yapmayanlara göre daha düşük bulunmuştur.
6. Sınıf mevcudu durumuna göre; hem duygusal yoksunluk alt boyutunda hem de toplam yalnızlık puanında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 20 ve altı kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri 21-30 ve 31-40 kişilik sınıflarda çalışanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 31-40 kişilik sınıflardaki duygusal yoksunluk ve ölçek toplam puanları 41-50 kişilik sınıflara kıyasla daha düşük çıkmıştır. Buna karşın sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmamıştır.
7. Okulun sosyoekonomik durumuna göre yalnızca duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; orta düzeyli okullarda görev yapan

öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanları, alt ve üst düzeyli okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal yoksunluk puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

8. Okulun fiziki ortamının durumuna göre, fiziki ortamı kötü olarak değerlendirilen okullarda görev yapan öğretmenlerin hem duygusal yoksunluk, hem sosyal arkadaşlık hem de toplam yalnızlık puanları, fiziki ortamı iyi olan meslektaşlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur.
9. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri orta, duyarsızlaşma düzeyleri düşük ve kişisel başarı algıları orta düzeydedir.
10. Cinsiyet değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılık saptanmıştır; erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları kadınlara, kadın öğretmenlerin ise kişisel başarı puanları erkeklere göre daha yüksektir. Duygusal tükenme cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.
11. Yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve okul dışı sosyal etkinliklere katılım gibi değişkenlere göre tükenmişlik puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
12. Unvan değişkenine göre yalnızca duygusal tükenme puanlarında fark vardır; öğretmen ve uzman öğretmen grupları, başöğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenme yaşamaktadır. Diğer alt boyutlarda unvana bağlı fark görülmemiştir.
13. Aylık gelire göre sadece duyarsızlaşma puanlarında fark saptanmıştır; en yüksek gelire sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede yüksektir. Duygusal tükenme ve kişisel başarıda gelir grupları arasında fark gözlenmemiştir.
14. Takdir alma durumuna göre kişisel başarı puanlarında anlamlı bir farklılık vardır; sürekli takdir edilen öğretmenlerin kişisel başarı puanları diğer gruplardan yüksektir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarında takdir durumuna bağlı fark bulunmamıştır.
15. Mesleğini severek yapma durumu, tüm tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı etkiye sahiptir; severek yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanları daha düşük, kişisel başarı puanları ise daha yüksektir.

16. Mesleği isteyerek seçme durumu ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarında anlamlı farklılıklara yol açmıştır; mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Kişisel başarıda gruplar arası fark bulunmamıştır.
17. Sınıf mevcudu bakımından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir; sınıf mevcudu 20 ve altı ile 41-50 arasında olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları, orta büyüklükteki sınıflardakilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek çıkarken, kişisel başarı alt boyutunda en ideal sayıda öğrenci barındıran 21-30 kişilik sınıflarda anlamlı farklılık çıkmaktadır.
18. Çalıştığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre duygusal tükenme puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır; köyde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyi il merkezindekilere göre daha yüksektir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarıda fark gözlenmemiştir.
19. Çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyi (SED) değişkenine göre duyarsızlaşma puanlarında fark vardır; orta düzeyli okullarda görev yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları, üst düzeyli okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında sosyoekonomik düzeye bağlı anlamlı fark yoktur.
20. Çalıştığı okulun fiziki ortam kalitesine göre hem duygusal tükenme hem de kişisel başarı düzeylerinde anlamlı farklılıklar vardır; fiziki koşulları kötü olan okullarda öğretmenlerin duygusal tükenme puanları yükselirken kişisel başarı puanları düşüktür. Duyarsızlaşmada fark bulunmamıştır.
21. İş yaşamındaki yalnızlık puanları ile duygusal tükenmişlik puanları arasında pozitif yönde zayıf ancak anlamlı bir ilişki saptanmıştır; duygusal yoksunluk ve toplam yalnızlık arttıkça duygusal tükenmişlik de artmaktadır.
22. Öte yandan, kişisel başarı puanları ile yalnızlık boyutları arasında negatif yönlü zayıf ancak anlamlı ilişkiler bulunmuştur; duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık arttıkça kişisel başarı algısı azalmaktadır.
23. Yapılan regresyon analizine göre sosyal arkadaşlık puanı ile iş yaşamı yalnızlık puanı tükenmişlik toplam puanını anlamlı biçimde yordamaktadır; sosyal bağları güçlü olanların tükenmişlik algısı azalmakta, yalnızlık düzeyi yüksek olanların tükenmişlik algısı ise artmaktadır.

24. Duygusal tükenmişlik puanını sosyal arkadaşlık ve toplam yalnızlık puanları birlikte yordamaktadır; sosyal arkadaşlık arttıkça duygusal tükenmişlik düşerken, yalnızlık arttıkça duygusal tükenmişlik yükselmektedir.
25. Duyarsızlaşma puanını sosyal arkadaşlık ve toplam yalnızlık puanları anlamlı biçimde yordamaktadır; güçlü sosyal bağları olanların duyarsızlaşma algısı düşük, yalnızlık düzeyi yüksek olanların duyarsızlaşma algısı yüksektir.
26. Kişisel başarı puanının yordamada ise yalnızca sosyal arkadaşlık puanları anlamlı çıkmıştır; sosyal arkadaşlık arttıkça kişisel başarı algısı azalmaktadır. Genel yalnızlık düzeyinin kişisel başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1. **Sınıf mevcudunun azaltılması:** Araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi yükselmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, sınıf mevcutlarını makul seviyelerde tutmak için tedbirler almalıdır. Örneğin sınıf sayısı arttırılarak her öğretmenin daha az öğrenciyle ilgilenmesi sağlanabilir veya büyük sınıflara yardımcı öğretmenler atanabilir. Bu sayede öğretmenlerin üzerindeki iş yükü azalacak ve tükenmişlik düzeyleri düşecektir.
2. **Sosyal destek ve arkadaşlık ağlarının güçlendirilmesi:** Çalışmada öğretmenlerin sosyal arkadaşlıkları arttıkça yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Okul yönetimleri, öğretmenler arası sosyal etkileşimi teşvik edecek etkinlikler düzenlemeli ve destek grupları oluşturmalıdır. Örneğin, okul içi spor karşılaşmaları, kültürel etkinlikler veya düzenli sosyal paylaşım toplantıları sayesinde öğretmenlerin birbirleriyle yakınlığı artabilir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerle yeni öğretmenlerin bir arada

çalışacağı mentorluk programları da yalnızlık duygusunu azaltmaya yardımcı olabilir.

3. **Kişisel başarı algısını artıracak düzenlemeler:** Araştırma bulgularına göre kişisel başarı algısı yüksek olan öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri daha düşüktür. Bu doğrultuda okul yönetimleri, öğretmenlerin başarılarını fark etmeli ve takdir etmelidir. Başarıları düzenli olarak ödüllendiren uygulamalar (örneğin “Ayn Öğretmeni” seçimi, başarı sertifikaları verilmesi) öğretmenlerin motivasyonunu ve kendine güvenini artırabilir. Ayrıca mesleki gelişim eğitimleri ve seminerler sunarak öğretmenlerin yetkinlik algısı güçlendirilebilir.
4. **Müdür ve yönetici eğitimi:** Okul müdürleri ve idari personel, öğretmenlerde yalnızlık ve tükenmişlik risklerine karşı farkındalıklarını artırmak için eğitimler almalıdır. Stres yönetimi, etkili iletişim ve empati becerilerini geliştiren programlarla yöneticiler, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını daha iyi fark edip destekleyici bir ortam yaratabilir. Bu sayede yönetici-öğretmen ilişkileri güçlenir ve olumsuz durumlar erken aşamada müdahale ile önlenir.
5. **Politika yapıcılar için rehberlik:** Milli eğitim müdürlükleri ve ilgili politika yapıcılar, sınıf mevcutları, norm kadro ve öğretmen destek programlarına ilişkin düzenlemeleri gözden geçirmelidir. Örneğin sınıf mevcutlarına dair yasal sınırlar yeniden düzenlenerek daha sürdürülebilir seviyeler belirlenebilir. Eğitim politikaları içinde öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimine yatırım yapılması sağlanmalı; okul psikolojik danışmanlarının sayı ve hizmet kapsamı artırılmalı, öğretmen refahını düzenli olarak ölçen anketler veya değerlendirmeler yapılmalıdır. Böylece öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik riskleri erken aşamada saptanıp önlemler alınabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. **Örneklem çeşitliliğinin artırılması:** Mevcut çalışmanın belirli bir bölge veya okul türüyle sınırlı kaldığı düşünülüyorsa, gelecekte farklı bölge, okul türü ve branştaki öğretmenleri kapsayan daha geniş ve çeşitli örneklemeler kullanılabilir. Örneğin kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Böylece araştırmanın sonuçları daha geniş bir öğretmen kitlesine yönelik öneriler sunabilecek niteliğe ulaşır.

2. **Nitel yöntemlerin eklenmesi:** Bu çalışma nicel yöntemlerle yürütüldüğü için öğretmenlerin duygu ve deneyimlerine ilişkin derin bilgiler sınırlı kalmıştır. Gelecekte benzer araştırmalarda odak grup görüşmeleri, bireysel mülakatlar ya da öğretmen günceleri gibi nitel teknikler de kullanılmalıdır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlikle başa çıkma stratejilerini, duygusal tepkilerini ve bu durumların arka planındaki nedenleri daha ayrıntılı olarak ortaya koyacaktır.
3. **Ölçüm araçlarının genişletilmesi:** Çalışmada yalnızca belirli ölçekler kullanılmışsa, ileriki araştırmalarda öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini ve yalnızlığını etkileyebilecek diğer faktörler de incelenebilir. Örneğin iş doyumu, örgütsel destek algısı, iş yükü detayları veya öğrencilerin akademik başarı düzeyleri gibi değişkenler modele eklenebilir. Bu sayede araştırma modelinin açıklayıcılık gücü artacak ve öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerinin daha kapsamlı bir analizini yapmak mümkün olacaktır.
4. **Boylamsal çalışmalar:** Mevcut araştırma tek zamanlı (kesitsel) bir tasarımla yürütülmüşse, gelecekte öğretmenlerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerindeki değişimleri izlemek amacıyla uzunlamasına (panel) araştırma tasarımları benimsenebilir. Zaman içinde gerçekleşen değişimler, mevsimsel etkiler veya yıllara göre farklılaşmalar bu şekilde tespit edilebilir. Uzunlamasına çalışmalar, yalnızlık ve tükenmişlik sorunlarının gelişim sürecini ve bu süreçte rol oynayan etkenleri daha net ortaya koymaya yardımcı olacaktır.
5. **Teknolojik uygulamaların incelenmesi:** Pandemi sonrası eğitimde dijitalleşme arttığundan, gelecek araştırmalarda öğretmenlerin çevrimiçi iletişim ve sosyal ağ deneyimlerinin yalnızlık üzerindeki etkisi incelenebilir. Örneğin öğretmenlerin sosyal medya grupları veya çevrimiçi öğretmen forumları aracılığıyla kurdukları bağların yalnızlık ve destek algısı üzerindeki etkisi değerlendirilebilir. Böylece dijital platformların öğretmenlerin sosyal etkileşimine katkısı ve yalnızlık düzeyine olası etkileri hakkında yeni bilgiler elde edilebilir.
6. **Metodolojik iyileştirmeler:** İlerideki çalışmalarda veri toplama yöntemlerinde çeşitliliğe gidilebilir. Örneğin yalnızca anket verilerine dayanmak yerine öğretmen günlükleri, gözlem notları ya da üçüncü şahıs (veli, yönetici) değerlendirmeleri gibi farklı veri toplama teknikleri de kullanılmalıdır. Ayrıca sosyodemografik değişkenler (örneğin yaş, kıdem, hizmet yılı) daha ayrıntılı

kategorilere ayrılarak farklı alt grupların karşılaştırmalı analizleri yapılabilir. Bu tür metodolojik iyileştirmeler, gelecek araştırmaların hem kapsamını genişletecek hem de güvenilirliğini artıracaktır.



KAYNAKÇA

- Adiloğulları, G. E. ve Gençay, S. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zeka ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences (IJSETS)*, 2(1), 7-21. <https://doi.org/10.18826/ijsets.67612>.
- Adiloğulları, İ. (2014). Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(1), 1-8.
- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 20(9), 5625.
- Agyapong, B., da Luz Dias, R., Wei, Y., & Agyapong, V. I. O. (2024). Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: Prevalence and predictors. *Frontiers in Public Health*, 12, 1396461.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akduru, H. E. ve Semerciöz, F. (2017). Kamu kurumlarında örgütsel dedikodu ve işyeri yalnızlığına dair bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletm Dergisi*, 13(5), 106-119.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC public health*, 19(655), 1-13.

- Aslan, M. ve Kayar, M. Ş. (2023). Örgütsel güven, örgütsel yalnızlık ve örgütsel depresyon ilişkisi: Kahramanmaraş ilinde bir uygulama. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 8(1), 94-103.
- Aydoğdu, H. (2022). *Diş hekimliği lisansüstü öğrencilerinde 'maslach tükenmişlik envanteri' ve 'eksik kalma korkusu' skalasının değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 25-54.
- Baran, G., Bıçakçı, M. Y., İnci, F., Öngör, M., Ceran, A., ve Atar, G. (2010). Analysis of burnout levels of teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 975-980.
- Başoğlu, B., Şekeroğlu, M. Ö., Altun, E. ve Dinçer, N. (2016). Öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlıkları ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 66-76.
- Bayraktar, O. (2021). Öğretmenlerde meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik duygusuna etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 45-60.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven-Önder, F., & Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223-1236.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen- öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi (Aksaray ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. DOI: 10.3389/educ.2020.00090.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.
- Çetin, G., Sarı, S. ve Karakuş, C. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 59-72.

- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- de Vera García, M. I. V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Relationships between the dimensions of resilience and burnout in primary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189-196.
- de Vera García, M. I., & Gabari Gambarte, M. I. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo-analítico. *Revista INFAD de Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 455-464. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1485>.
- Demir, D. (2018). *Bilişim öğretmenlerinin sanal yalnızlık, mesleki tükenmişlik ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Depolli Steiner, K. (2017). A qualitative analysis of primary school teachers' burnout patterns. *The New Educational Review*, 48, 179-189.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi" genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırması. *Ankara Üniversitesi tıp fakültesi mecmuası*, 55(1).
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N. & Loisele, F. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84(3), 943-946.

- Dykstra, P. A. (2009). "Older Adult Loneliness: Myths and Realities". *European Journal of Ageing*, 6, 91-100. DOI: 10.1007/s10433-009-0110-3. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10433-009-0110-3>.
- Einav, M., Confino, D., Geva, N. & Margalit, M. (2024). Teachers' burnout - The role of social support, gratitude, hope, entitlement and loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(2), 827-849.
- Erdoğan, H. H. (2022). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre iş yerinde yalnızlık*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eriş, H. ve Barut, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 13(2), 369-383.
- Ertürk, H. (2020). *Öğretmenlerin yalnızlık algıları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gafa, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Gaikwad, S., & Brantley, P. (1992). Teacher isolation: Loneliness in the classroom. *Journal of Adventist Education*, 54(4), 14-15.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (17.0 update)* (10th ed., p. 34). Boston, MA: Pearson.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311.

- Güneş, N. ve Özkan, M. (2022). Öğretmenlerde iş aile çatışmasının kariyer tatmini ve yaşam doyumuna etkisi. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 8.
- Hannam, R., & Jimmieson, N. (2002). The relationship between extra-role behaviours and job burnout for primary school teachers: A preliminary model and development of an organisational citizenship behaviour scale. *Papers to be*, 1-17.
- İnandı, Y. ve Büyüközkan, A. S. (2013). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yurttaşlık davranışlarının tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1545-1550.
- İnce, N. B. (2014). *Birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- İş, E. ve Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 54-66.
- Jomud, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., Bazar, J. S., Cocolan, J. V., & Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. *International journal of educational policy research and review*, 8(2), 48-53.
- Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karabaş, M. (2018). *Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karaköse, T. (2020). Eğitim örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 123-135.

- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karakuş, İ. ve Yıldırım, R. (2025). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıkları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-23.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(23), 12760.
- Kayaalp, E. ve Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Kehan, K. (2023). *Covid-19 döneminde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilişkili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kemer, Ö. ve Yıldız, K. (2021). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algıları ile iş doyumları ve okuldan ayrılma niyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 6(20), 12-25.
- Keser, A. ve Karaduman, M. (2014). İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir araştırma. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 178-197.
- Kılıç, B. (2018). *İşyerinde yalnızlık ve işyerinde dışlanma sarmalında presenteeism: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, E. K. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16.
- Köse, F., ve Ünal, D. P. (2024). Duyguları ifade etme becerilerini geliştirmek için hazırlanan grup rehberliği programının ilkökul öğrencilerinin motivasyonlarına, duyguları ifade etme becerilerine ve sosyal becerilerine etkisinin

- belirlenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1082-1105.
- Kurt, E., Şayır, S., Kılıç, H., ve Kılıç, D. (2024). Okul-aile işbirliğinin öğrenci akademik başarısına etkisi. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 16, 149-155.
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Kurt, A. (2020). Suriyeli öğrenciler İçin görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Bursa örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 24-45.
- Lunina, S., & Jurgilė, V. (2025, January). Loneliness, lack of support, and educational challenges: teachers' experiences working with refugee children. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1473612). Frontiers Media SA.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714.
- Mahmood, S. M. R., & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2243-2259.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23), 27-33.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1111/1467-8721.01258>. Erişim Tarihi: 26.05.2025.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Mojša-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers-Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with

- work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102-119.
- Neto, R. D. C. A. (2015). Teachers Feel Lonely Too: A Study of Teachers' Personal and Professional Characteristics Associated with Loneliness. *Psico*, 46(3), 321-330.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779-1808.
- Orhan, A. T. (2023). İş yeri yalnızlığının çalışan performansına etkisi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 24(1), 463-476.
- Ostovar-Nameghi, S. A., & Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205.
- Örücü, E., Hasırcı, I. ve Ergenler, E. (2022). Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma eğilimleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(Covid-19 Özel Sayısı), 153-175.
- Özdemir, S., Alkan, A. ve Erdem, R. (2017). İş yaşamında yalnızlık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 29(4).
- Özkan, Z. ve Memişoğlu, S.P. (2021). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 302-320. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.931461>.
- Özmen, Z. (2016). *Maslach tükenmişlik ölçeği açısından hemşirelerde tükenmişlik düzeyinin incelenmesi: Bursa şevket yılmaz eğitim ve araştırma hastanesi hemşireleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere ve faktörlere göre incelenmesi. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 171-222.

- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Padmanabhanunni, A. & Pretorius, T. B. (2023). The resilience of South African School teachers in the time of COVID-19: Coping with risk of infection, loneliness, and anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3462.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three scales to measure burnout of primary school teachers: empirical evidence on their adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 164-186.
- Polat, S. ve Tümkaya, S. (2010). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Sosyal destek ve iş doyumunu ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 127-141.
- Saruhan, U. (2019). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Sezen, G. (2014). Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching (longitudinal study). *Teachers and Teaching*, 26(6), 602-616.
- Sleppin, D. S. (2009). *New teacher isolation and its relationship to teacher attrition* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şencan, S. ve Öztürk, M. Ü. (2024). Öğretmenlerin kariyer uyumunun iş yaşamındaki yalnızlığa etkisinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 5(1), 27-38.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tabak, I. ve Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-13.
- Tabancalı, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 263-280.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Telyani, A. E., Farmanesh, P. & Zargar, P. (2021). The impact of COVID-19 instigated changes on loneliness of teachers and motivation-engagement of students: A psychological analysis of education sector. *Frontiers in Psychology*, 12, 765180.
- Toprak, E., Çelebi, M., & Orman, P. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmada öncelenmesi gereken mesleki sosyal destek faktörleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 38-55.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 24.05.2025.

- Uğurlu, C. T. ve Kaplan, İ. (2021). Teachers' loneliness in professional life: A mixed methods study. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Vargas Rubilar, N., & Oros, L. B. (2021). Stress and burnout in teachers during times of pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 756007.
- Wang, I. K.H. (2022). Toward an ecological understanding of transnational Chinese language teachers' professional wellbeing in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 13, 877289.
- Wei, C., & Ye, J. H. (2022, November). The impacts of work-life balance on the emotional exhaustion and well-being of college teachers in China. In *Healthcare* 10(11), p. 2234). MDPI.
- Weiss, R.S. (1973). Loneliness: The experience of emotion and social isolation. Cambridge: MIT Press.
- World Health Organization (WHO). (28 May 2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: international classification of diseases. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenoninternational-classification-of-diseases>.
- Wright, S. L., Burt, C. D., & Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development.
- Yakut, S. ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde Yalnızlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 69-94.
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 59-69.
- Yürüten, Z. M. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumları mesleğe aidiyet duyguları ve tükenmişlik düzeyleri üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

EKLER

Ek1. Ölçek Kullanım İzinleri



NURULLAH YAZGONUL 8 May

Değerli Hocam Merhabalar, Adana'da okul öncesi öğretmeniyim. Çukurova Üniversitesi



Tayfun Dogan 8 May

Alıcılar: ben ▾



Merhaba,
Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Tayfun Doğan

08.05.2023, 19:49, "NURULLAH YAZGONUL"

Değerli Hocam Merhabalar,
Adana'da okul öncesi öğretmeniyim.
Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım.
Geliştirmiş olduğunuz İş Yeri Yalnızlık
Ölçeğini izniniz olursa tezimde kullanmayı
düşünüyorum. Eğer uygun görürseniz Ölçeği
gönderirseniz çok sevinirim.
Saygılar.

Nurullah YAZGÖNÜL
Okul Öncesi Öğretmeni
Çukurova Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

İzin - İş Yeri Yalnızlık Ölçeği



NURULLAH YAZGONUL 8 May

Değerli Hocam Merhabalar, Adana'da okul öncesi öğretmeniyim. Çukurova Üniversitesi



Bayram Çetin 9 May

Alıcılar: ben ▾



Merhaba Nurullah,
İş yaşamında yalnızlık ölçeğini tez çalışmasında kullanabilirsin. İvi çalışmalar dilerim. Maddeler linkte var.

Prof. Dr. Bayram Çetin

[Alıntılanan metni gizle](#)

NURULLAH YAZGONUL <

May 2023 Pzt, 20:34 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Hocam Merhabalar,
Adana'da okul öncesi öğretmeniyim. Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz İş Yeri Yalnızlık Ölçeğini izniniz olursa tezimde kullanmayı düşünüyorum. Eğer uygun görürseniz Ölçeği gönderirseniz çok sevinirim.
Saygılar.

Nurullah YAZGÖNÜL
Okul Öncesi Öğretmeni
Çukurova Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi



İzin - Tükenmişlik Ölçeği



NURULLAH YAZGÖNÜL 12 May

Değerli Hocam Merhabalar, Adana'da okul öncesi öğretmeniyim. Çukurova Üniversitesi



NURİ BARIŞ İNCE 6 gün önce

Alıcılar: ben ▾



Sayın Nurullah Yazgönül;
Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığımız ve yayımladığımız Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu aşağıda künyesi verilen ilgili yayınımıza atıfta bulunarak yüksek lisans tez çalışmanız kapsamında kullanmanızdan memnuniyet duyar, çalışmalarınızda başarılar dileriz. İletinin ekinde yer alan tez dosyasının ekler kısmından envantere ulaşabilirsiniz.

Dr. Nuri Barış İNCE
Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. DOI: 10.21031/epod.97301

Ek 2. Veri Toplama Araçları

Yalnızlık Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri okuyarak size uygun olmaderecesine göre “Hiçuygundeğil”,
“Uygundeğil”,

İşOrtamı	Hiçuygun değil	Uygundeğil	BirazUygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. İş ortamında baskı altındayken iş arkadaşlarımla tarafımdan yalnız bırakıldığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
3. Birlikte çalıştığım insanlarla aramamasesafe koyduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. İşyerindeki ilişkilerimden memnunum.	1	2	3	4	5
6. Çalıştığım yerinde dostluk anlayışı hâkimdir.	1	2	3	4	5
7. İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendim dışlanmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. İşyerindeyken kendim genel bir boşluk duygusu içinde hissedirim.	1	2	3	4	5
12. İşyerinde gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim bir var.	1	2	3	4	5
14. İşyerinde molazamanlarında beraber zamane geçirebileceğim bir vardır.	1	2	3	4	5

“Birazuygun”, “Uygun”, “TamamenUygun” seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

Tükenmişlik Ölçeği

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

1. () Kadın
2. () Erkek

2. Yaşınız

1. () 20-25
2. () 26-30
3. () 31-40
4. () 41-50
5. () 50 ve üstü

3. Kıdem Yılıınız

1. () 1-5
2. () 6-10
3. () 11-15
4. () 16-20
5. () 20 ve üstü

4. Öğrenim Düzeyiniz

1. () Ön Lisans
2. () Lisans
3. () Lisans Üstü

5. Medeni Durumunuz

1. () Evli
2. () Bekâr

6. Çocuğunuz

1. () Yok
2. () 1
3. () 2
4. () 3 ve daha fazla

7. Okuttuğunuz sınıf düzeyiniz

1. () 1. Sınıf
2. () 2. Sınıf
3. () 3. Sınıf
4. () 4. Sınıf

8. Okuttuğunuz sınıf mevcudunuz

1. () 20 altı
2. () 21-30
3. () 31-40
4. () 41-50
5. () 50 ve üstü

9. Çalışma durumunuz

1. () Ücretli 2. () Sözleşmeli 3. () Kadrolu

10. Aylık geliriniz

1. () 0-30 bin 2.() 30- 50 bin 3.() 50-70 bin 4. () 70 bin ve üstü

11. Mezun olduğunuz bölüm

- 1.() Sınıf öğretmenliği
2.() Diğer

12. Okulunuzun yerleşim yeri

- 1.() Köy
- 2.() İlçe merkezi
- 3.() İl merkezi

13. Okulunuzdaki öğretmen sayısı

- 1.() 0-10 2.() 11-25 3.() 25-50 4.() 50 ve üstü

14. Okulunuzda kaçınıcı yılınız

1. () 1-5 2. () 6-10 3. () 11-15 4. () 16-20 5. () 20 ve üstü

15. Okulunuzdaki öğretmen arkadaşlarınızla okul dışında beraber sosyal etkinlik yapıp yapmama durumunuz

- 1.() Evet
2.() Hayır

16. Unvanınız

- 1.() Öğretmen
2.() Uzman öğretmen
3.() Başöğretmen

17. Yöneticilerinizden takdir alma durumunuz

- 1.() Hiçbir zaman
- 2.() Bazen
- 3.() Her zaman

18. Mesleğinizi severek yapma durumunuz

- 1. () Evet
- 2. () Kısmen
- 3. () Hayır

19. Mesleğinizi isteyerek seçme durumunuz

- 1.() Evet
- 2.() Kısmen
- 3.() Hayır

20. Okulunuzun fiziki ortamı

- 1.() İyi
- 2.() Orta
- 3.() Kötü

Ek 3. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-86140537
Konu : Uygulama İzin Talebi (Nurullah
YAZGÖNÜL)

04.10.2023

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 25.09.2023 tarihli ve E-27224817-044-801771 sayılı yazınız.
b) Müdürlük Makamı'nın 03.10.2023 tarih ve E-98258552-20-86008006 sayılı onayı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurullah YAZGÖNÜL'ün hazırlamakta olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Adana İli Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir İlçelerinde bulunan, dilekçe ekinde isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlerle 2023-2024 eğitim-öğretim yılında (Ekim 2023/Nisan 2024) uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

2020/2 Nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 28. Maddesi gereği; Bilimsel Araştırma sonuç raporunun ya da Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin verildiğine dair tez sonuç linkinin çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- Onay Örneği (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 () - - -

Bilgi için: S.HACIRUSTEMOĞLU Strateji Geliştirme 2 (AR-GE)

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2939-2c0d-335c-90bf-2afc kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nurullah YAZGÖNÜL

Doğum Tarihi:

Doğum Yeri:

Medeni Durum:

E-posta:

Eğitim Bilgileri

Eğitim Düzeyi	Okul Adı	Bölüm	Yıl
İlköğretim	Mithat Topal İlköğretim Okulu	-	2008
Ortaöğretim	Mehmet Özöncel Anadolu Lisesi	-	2012
Lisans	Çukurova Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2016
Çift Anadal	Çukurova Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2016
Yüksek Lisans(Tezli)	Çukurova Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2025
Lisans	Çukurova Üniversitesi	Spor Yöneticiliği	Devam Ediyor(2022-)

Görev ve İş Deneyimi Bilgileri

Başlama Tarihi	Bitiş Tarihi	İl	İlçe	Kurum	Görev Unvanı
25.09.2018	25.03.2019	Van	Başkale	Başkale Anaokulu	Müdür Yardımcısı
25.03.2019	08.08.2019	Van	Başkale	Başkale Anaokulu	Müdür Yardımcısı
08.08.2019	04.10.2019	Van	Başkale	Başkale Anaokulu	Müdür Yardımcısı
17.10.2019	17.06.2020	Van	Başkale	Başkale Anaokulu	Öğretmen
17.06.2020	27.08.2020	Van	Başkale	Aşağı Durak İlkokulu	Öğretmen
07.09.2020	06.08.2021	Adana	Yüreğir	Köklüce İlkokulu	Öğretmen
07.08.2021	07.09.2021	Adana	Yüreğir	Köklüce İlkokulu	Öğretmen
08.09.2021	31.12.2021	Adana	Yüreğir	Köklüce İlkokulu	Müdür Yardımcısı
01.01.2022	07.07.2022	Adana	Yüreğir	Köklüce İlkokulu	Müdür Yardımcısı
01.07.2022	07.09.2022	Adana	Yüreğir	Köklüce İlkokulu	Müdür Yardımcısı
11.09.2024	02.02.2025	Adana	Yüreğir	Kılavuz Hatice Anaokulu	Öğretmen
03.02.2025	Devam Ediyor	Adana	Yüreğir	Köklüce İlkokulu	Müdür Yardımcısı

Bilgisayar ve Dil Becerileri

Bilgisayar Becerileri: Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), Eğitim Teknolojileri
Yabancı Dil: İngilizce

İlgi Alanları

- Eğitimde Teknoloji Kullanımı
- Spor ve Çocuk Gelişimi
- Erken Çocukluk Eğitimi

