



**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİN
İNCELENMESİ: ANKARA SİNCAN İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Sema Taş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ... (...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sema

Soyadı : Taş

Bölümü : İlköğretim Matematik Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../.....

TEZİN

Türkçe Adı : İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi: Ankara Sincan İlçesi Örneği

İngilizce Adı : Examining the Professional Burnout Levels of Primary School Mathematics Teachers Based on Certain Variables: The Case of Sincan District in Ankara

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sema Taş

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sema Taş tarafından hazırlanan “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi: Ankara Sincan İlçesi Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sebahat Yetim

(Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ahmet Işık

(Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Yusuf Yaylı

(Geometri Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 20/02/2025

Bu tezin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Üç yıl süren bir emeğin sonucunu almak, benim için büyük bir mutluluk ve onur kaynağıdır. Bu tez, benim nazarımda sadece bir akademik başarı değil, aynı zamanda kişisel bir gelişim ve hayat yolculuğumun da değerli bir parçası olmuştur. Yüksek lisansa başladığım ilk günlerde diğer eğitim yönetimi yüksek lisansım devam ediyordu, küçük kızıma hamileydim ve bir bakıma Almila ile birlikte bu tezi büyüttüm oldum. 2022 yılında başladığım bu zorlu ama bir o kadar da fedakârlık dolu yolculuk, nihayetinde bana büyük bir tatmin duygusu kazandırdı. Başarıyla tamamlamış olmanın haklı gururunu yaşıyorum. Bu süreçte bazen uykusuz geceler, zorlu anlar yaşadım. Ancak, her zorluğun bir sonu olduğu bilinciyle hiçbir zaman ümitsizliğe kapılmadım. “Aşkla çalışan yorulmaz” anlayışını benimseyerek her zorlukla daha da güçlenerek ilerledim. Bu süreç aynı zamanda kendimi keşfettiğim ve çok şey öğrendiğim bir deneyim oldu.

Hazırlık sürecinde katkılarını esirgemeyen çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Sabahat YETİM’e, saygıdeğer jüri üyelerim ProfDr Ahmet Işık, Prof Dr.Yusuf Yaylı’ ya destek ve rehberlikleri için teşekkür etmek isterim. Ders aldığım tüm Gazi Üniversitesi değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım. Onların eğitime bakış açısını görmek bana her zaman vizyon kazandırmıştır.

Tezimi, ilk olarak yaşamımda önemli bir yere sahip olan aileme ithaf ediyorum. Oyun zamanlarını çaldığım biricik kızlarım Elif Asya ve Hilal Almila’ya sevgilerimi sunuyorum. Bu süreçte ailemden aldığım sevgi ve destek beni her zaman motive etti. Hayatımın her aşamasında, özellikle bu süreçte yanımda olan sevgili anneme, babama, eşime “İyi ki varsınız.” diyorum.

Son olarak eklemek isterim ki; her tür duygusal, fiziksel ve ekonomik şiddet görmüş kadınlara da çalışmamı ithaf ediyorum. Kadınların toplumsal hayatta karşılaştıkları zorluklara karşı duyduğum empati, bu tezin temel motivasyon kaynağını oluşturdu.

Tüm kadınların hak ettikleri adaleti bulmalarını temenni ediyorum.

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİN
İNCELENMESİ: ANKARA SINCAN İLÇESİ ÖRNEĞİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Sema Taş

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2025**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi” dir. Bu doğrultuda ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, medeni durum, haftalık girdikleri ders saati değişkenlerine göre belirlenmesi hedeflenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesini konu alan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırma türlerinden korelasyonel tarama modeli kullanarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne bağlı bulunan devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 352 ilköğretim matematik öğretmeninden uygun örneklem belirleme yöntemi ile örneklem alınma yoluna gidilmiş olup 200 ilköğretim matematik öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan Maslach ve Jackson'ın 1981 yılında geliştirdiği ölçek, 1992 yılında Ergin tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu tükenmişlik ölçeği, 22 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Orijinal envanter 7 dereceli Likert ölçeği kullanırken, Ergin'in (1992) uyarlaması ile 5 dereceli Likert ölçeğine dönüştürülmüştür. Ölçeğin değerlendirilmesi şu şekilde yapılmaktadır: Hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman. Araştırma bulguları neticesinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın araştırma bulguları neticesinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin; okullarda girdikleri haftalık ders saatine ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. Elde edilen veriler frekans testi, bağımsız gruplar T testi, Tek

yönlü ANOVA ve basit doğrusal korelasyon analizlerine tabi tutulmuştur. 200 öğretmenimizin Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmamızda Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görevli ilköğretim matematik öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeğine göre tükenmişlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,32$) olarak belirlenmiş olup; ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin fazla olduğu belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin bu araştırma sonucuna göre mesleki tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmişlik düzeyi normal iken, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutu daha fazla çıkmıştır.



Anahtar Kelimeler : Mesleki tükenmişlik, öğretmenlik mesleği, Maslach, mesleki doyum.
Sayfa Adedi : xv + 77
Danışman : Prof. Dr. Sebahat Yetim

**EXAMINING THE PROFESSIONAL BURNOUT LEVELS OF
PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS BASED ON
CERTAIN VARIABLES: THE CASE OF SINCAN DISTRICT IN
ANKARA
(M.S. Thesis)**

**Sema Tas
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March 2025**

ABSTRACT

The aim of this study is ‘Investigating the Professional Burnout Level of Elementary Mathematics Teachers According to Some Variables’. In this direction, it was aimed to determine the level of professional burnout of elementary mathematics teachers according to the variables of gender, age, professional seniority, education level, marital status, weekly course hours. In this study, quantitative research method was used to examine the level of professional burnout of elementary mathematics teachers in terms of some variables. It was conducted using correlational survey model, one of the relational research types. The population of the study consists of elementary mathematics teachers working in Ankara province. Out of 352 elementary mathematics teachers working in public secondary schools affiliated to Sincan District Directorate of National Education in Ankara province, sampling was carried out with the appropriate sampling method and 200 elementary mathematics teachers were reached. The scale developed by Maslach and Jackson in 1981 was adapted into Turkish by Ergin in 1992. This burnout scale consists of 22 items and 3 dimensions. While the original inventory uses a 7-point Likert scale, Ergin's (1992) adaptation converted it into a 5-point Likert scale. The scale is evaluated as follows: Never, very rarely, sometimes, most of the time, always. As a result of the research findings, it was concluded that the occupational burnout levels of elementary mathematics teachers did not show a significant difference according to gender, age, marital status and educational status. On the other hand, as a result of the research findings, it was concluded that the professional burnout levels of elementary mathematics teachers showed a significant difference according to the

weekly course hours and professional seniority. The data obtained were subjected to frequency test, independent groups T test, one-way ANOVA and simple linear correlation analyses. 200 teachers' responses to the Maslach Burnout Scale and personal information form were analysed. In our research, the mean burnout level of elementary mathematics teachers working in secondary schools in Sincan district of Ankara province according to Maslach Burnout Scale was determined as ($\bar{X} = 2,32$) and it was determined that the occupational burnout of mathematics teachers working in secondary schools was high. According to the results of this study, while the level of emotional burnout, which is the sub-dimension of professional burnout, was normal, the sub-dimensions of personal accomplishment and depersonalisation were found to be higher.

Key Words : Occupational burnout, teaching profession, Maslach, occupational satisfaction.
Page Number : xv + 77
Supervisor : Prof. Dr. Sebahat Yetim

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Sınırlılıklar	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Mesleki Tükenmişlik Kavramı.....	7
2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı ve Tarihçesi.....	7

2.1.2. Tükenmişliğin Nedenleri ve Etki Eden Faktörler	9
2.1.3. Tükenmişliğin Belirtileri	10
2.1.3.1. Tükenmişlikte Davranışsal Belirtiler	10
2.1.3.2. Tükenmişlikte Fiziksel Belirtiler	12
2.1.3.3. Tükenmişlikte Psikolojik Belirtiler	12
2.1.4. Mesleki Tükenmişlik ve Eğitim Sektöründeki Önemi.....	14
2.2. Tükenmişliğin Boyutları.....	15
2.2.1. Duygusal Tükenme	15
2.2.1.1. Duygusal Tükenmenin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri.....	16
2.2.1.2. Öğretmenlerde Duygusal Tükenme Belirtileri	18
2.2.2. Duyarsızlaşma	19
2.2.2.1. Duyarsızlaşmanın Eğitim Ortamına Yansımaları.....	20
2.2.2.2. Duyarsızlaşma ve Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	21
2.2.3. Kişisel Başarı Algısında Azalma.....	22
2.2.3.1. Kişisel Başarı Algısının Düşmesinin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi	23
2.2.3.2. Mesleki Başarı Algısının Tükenmişlik Üzerindeki Rolü.....	24
2.3. Mesleki Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler.....	26
2.3.1. Bireysel Faktörler	26
2.3.1.1. Yaş	27
2.3.1.2. Cinsiyet.....	28
2.3.1.3. Medeni Durum.....	28
2.3.1.4. Eğitim Seviyesi.....	29
2.3.2. İş Ortamı ve Çalışma Koşulları.....	30
2.3.2.1. Çalışma Süreleri ve İş Yükü.....	31
2.3.2.2. Sınıf Mevcudu ve Sınıf Ortamı.....	32

2.3.2.3. <i>Okul Yönetiminin Desteği</i>	33
2.3.3. Sosyo-Ekonomik ve Çevresel Faktörler	34
2.3.3.1. <i>Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu</i>	34
2.3.3.2. <i>Toplumsal Beklentiler ve Mesleki Saygınlık</i>	35
2.3.4. Kişisel ve Mesleki Destek Sistemleri.....	36
2.3.4.1. <i>Aile Desteği</i>	36
2.3.4.2. <i>Meslektaş ve İdari Destek</i>	37
2.4. Tükenmişliğin Sonuçları.....	38
2.4.1. Mesleki Tükenmişliğin Eğitim Kalitesi Üzerindeki Etkileri.....	38
2.4.2. Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişki.....	39
2.4.2.1. <i>Duygusal Tükenmenin İş Doyumu ile İlişkisi</i>	40
2.4.2.2. <i>Kişisel Başarı Algısı ve Mesleki Tatmin</i>	41
2.5. Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar.....	42
BÖLÜM III	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)	46
3.4. Verilerin toplanması	46
3.5. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV	50
BULGULAR	50

4.1. Ankara İli Sincan İlçesinde Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Sendromu Düzeyleri ve Demografik Değişkenlere Göre İstatistiksel Bulgular	50
4.1.1. Ankara İli Sincan İlçesinde Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Algıları Ne Düzeydedir?	50
4.1.2. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Alt Boyutuna Ait Bulgular.....	52
<i>4.1.2.1. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Duygusal Tükenme Alt Boyutuna Ait Bulgular.....</i>	<i>52</i>
<i>4.1.2.2. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Kişisel Başarı Alt Boyutuna Ait Bulgular.....</i>	<i>53</i>
<i>4.1.2.3. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Duyarsızlaşma Alt Boyutuna Ait Bulgular.....</i>	<i>54</i>
4.1.3. Ankara İli Sincan İlçesi Ortaokullarında Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik Sendromu Aşağıdaki Değişkenlere Göre İstatistiksel Bulguları	55
BÖLÜM V	59
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Tartışma	59
5.2. Öneriler	62
5.3. Araştırmacılara Öneriler.....	64
KAYNAKLAR.....	66
EKLER.....	73
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	74

Ek 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)	75
---	-----------



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	48
Tablo 2. Maslach Tükenmişlik Envanteri Maddelerinin Aralık Puanları	49
Tablo 3. Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri	51
Tablo 4. Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik Sendromunun Duygusal Tükenme Alt Boyutunun Düzeyleri.....	52
Tablo 5. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Kişisel Başarı Alt Boyutunun Düzeyleri.....	53
Tablo 6. Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik Sendromu Duyarsızlaşma Alt Boyutunun Düzeyleri.....	54
Tablo 7. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları	56
Tablo 8. Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Sendromunun Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	56
Tablo 9. Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	57

Tablo 10. <i>Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 11. <i>Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 12. <i>Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Girilen Ders Saati Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları</i>	58



BÖLÜM I

GİRİŞ

Tükenmişlik sendromu, kişinin duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak yetersiz hissetmesine yol açan bir durumdur. Bu sendrom, genellikle uzun süreli stres, yoğun iş yükü ve duygusal olarak zorlayıcı görevlerle ilişkilendirilir. Özellikle öğretmenler gibi başkalarıyla sürekli etkileşimde olan meslek gruplarında daha sık görülür. Öğretmenler, öğrencilerinin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlarken, sınıf yönetimi, müfredat yükümlülükleri ve idari sorumluluklar gibi pek çok zorlukla da karşılaşmaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin iş yaşamlarında tükenmişlik sendromu yaşamalarına neden olabilir.

Tükenmişlik, farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Psikolojik ve ekonomik perspektiflerden yapılan tanımlamalar farklılık gösterse de, her iki yaklaşım da aynı temel olguyu ifade etmektedir. İnsanlar, karmaşık bir toplumsal yapı kurarak, oluşturdukları sistemin düzgün işleyebilmesi için çaba sarf etmişlerdir. Zamanla gelişen düşünsel akımlar sonucunda, güçsüz ve duyarsız hisseden birey, bu duygularını inançlarıyla bastırma yoluna gitmiş, hayatına dışarıdan müdahale edildiği hissiyle insanlardan izole olmuş ve en sonunda, bu duyguyu bastırmanın sonucu olarak tükenmişlik yaşamıştır, mükemmeliyet arayışıyla özdeşleştirerek yaşamıştır (Maslach, 2001).

Bireylerin, iş hayatlarında karşılaştıkları zorluklar nedeniyle başkalarına ilgisizlik, duygusal olarak tükenmişlik hissi ve kişisel başarı ile yeterlilik duygularının zayıflaması sonucu gelişen tükenmişlik, öznesi insan olan doğrudan ve sürekli etkileşimde bulunan mesleklerde yaygın olarak görülmektedir (Ergin, 1992). İnsanlar, işlerinde karşılaştıkları zorluklar ve olumsuzluklar nedeniyle, işlerin yolunda gitmediği düşüncesine kapıldıklarında, modern dönemin ciddi bir sorunu haline gelen tükenmişlik olgusu ile karşılaşmaktadırlar. (Gündüz, 2004).

Mann (2004), doğrudan insanlarla etkileşimde bulunan çalışanların, istemeseler de, müşterilerine olumlu duygular ve mesajlar vermeleri, olumsuzlukları gizlemeleri ile hislerini dengelemek adına yoğun bir çaba sarf etmeleri beklendiğini belirtmektedir (Akt. Babaoğlu, 2006). Bu hal, çalışanlar üzerinde farkında olmadan büyük bir baskı oluşturur.

İş yerindeki stres, günlük iş taleplerinin doğal bir parçası olarak görülebilir. Hizmet sunan kişi, bu talepler aracılığıyla kendini ifade etme imkanı bulur ve eğer teşvik ediliyorsa, iş hayatı sağlıklı ve iyileştirici bir yön kazanabilir. Fakat uzun süreli stresle başa çıkmakta güçlük çekildiğinde, bu durum tükenmişliğe yol açabilir. Tükenmişlik, ne bireye kendini ifade etme fırsatı sunar ne de iyileştirici bir özellik taşır. Tükenmişliğin, hem birey hem de örgüt ve hizmet alan kişiler açısından ciddi ve olumsuz etkileri bulunur, bu yüzden önlenmesi önemlidir (Sarros & Sarros, 1987:272).

Son yıllarda, öğretmenlik, hekimlik ve hemşirelik gibi insanların doğrudan etkileşimde olduğu mesleklerde çalışan bireylerin karşılaştığı zorluklar daha fazla önem kazanmış ve bu konular, araştırmacılar tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmeye başlanmıştır (Baysal, 1995; Ergin, 1992; Girgin & Baysal, 2005; Gündüz, 2004; Izgar, 2001; Sürgevil, 2006; Torun, 1995; Tümkiye, 1996). Bu tür mesleklerde görev alan kişilerin deneyimlediği tükenmişlik, araştırmaların odaklandığı ana temalardan biri haline gelmiştir.

Zamanla, çalışanların hizmet sundukları kişilere karşı bakış açıları, pozitif ve insan odaklı bir yaklaşımdan, olumsuz ve insanlık dışı bir perspektife dönüşmektedir (Tümkiye, 1996). Bireylerle doğrudan ve yüz yüze görüşmeyle mümkün olan sağlık, hukuk, eğitim gibi alanlarda, özellikle yoğun iş yükü ve zaman kısıtlamalarının yoğun olduğu ortamlarda tükenmişlik yaşama ihtimali artmaktadır. Öğretmenlik, doğrudan etkileşim ve bilgi aktarımını zorunlu kılan mesleklerden biridir (Gündüz, 2004).

Tükenmişliğin öğretmenler üzerindeki etkisi, yalnızca kişisel sağlıklarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim sürecini de aksatabilir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, duygusal olarak tükenmiş hissedebilir, işlerine karşı motivasyonları azalabilir ve bu durum, öğrencilerle etkileşimde verimlilik kaybına yol açabilir. Azalan etkileşim, öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorluk yaşamasına ve genel öğretim kalitesinin düşmesine sebep olabilir.

Ayrıca, tükenmişlik sendromu öğretmenlerin yaşam kalitesini de olumsuz etkiler. Bu durum, depresyon, anksiyete, uyku problemleri gibi psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarına yol açabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sadece mesleki yaşamları değil, aynı zamanda kişisel yaşamları da bu durumdan zarar görebilir.

Eğitim sisteminin daha verimli olabilmesi ve öğretmenlerin tükenmişlik riskinin en aza indirilmesi için stres yönetimi, mesleki destek, yeterli dinlenme süreleri ve iş yükünün dengelenmesi gibi önlemler gereklidir. Ayrıca, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde düzenlenmesi, tükenmişliğin önlenmesinde büyük önem taşır.

Günümüzde, lkemizde eğitim sisteminde önemli reformlar yapılmaktadır. Fakat bahsi geçen değişikliklerin hayata geçirilmesi sürecinde, eğitim hizmetlerinde görev alan öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve onların karşılaştığı sorunların üzülmesi, bu reform hareketlerinin başarısı kadar kritik bir öneme sahiptir (Tuğrul & elik, 2002).

Öğretmenlik mesleğinde, tüm mesai boyunca kalabalık bir ğrenci topluluğu ile birlikte olmak, her bir adımı detaylı şekilde hazırlamak ve sınıfta her şeyin sorunsuz bir şekilde işlemesini sağlamak kolay bir görev değildir. Öğrencilerin uzun süre dikkatlerini bir derse odaklamaları zor olabilir. İnsanlarla sürekli etkileşimde olmak, stresle başa çıkma kapasitesini azaltabilir (Russell & Robert, 1984). Benzer etkileşimler, öğretmenin, işine, görevine ve çevresindeki diğer kişilere olan alakasını ve içindeki sorumluluklarını yerine getirme kapasitesini olumsuz etkileyebilir. Literatürde, bu tür olumsuz etkiler, enerji kaybı ya da fazla istekler nedeniyle ruhsal, fiziksel enerjinin düşüşü olarak tanımlanır ve bu durum "tükenmişlik (burnout)" olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenin tükenmişlik yaşaması, sadece kendisini değil, aynı zamanda öğrencilerini, ebeveynleri ve okul kültürünü de etkileyebilir. Böylelikle, eğitim-ğretim hizmetlerinin kalitesini, verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Girgin & Baysal, 2005).

Bununla birlikte tükenmişlik, yalnızca öğretmenler için değil, aynı zamanda eğitim sistemi genelinde de sıkıntılara sebep olabilecek yaygın bir sorundur (Yıldız Kırılmaz ve ark., 2003). Farber' e (1984) göre, öğretmenlerin karşılaştığı stres kaynakları arasında ğrenci disiplini problemleri, ğrenci ilgisizliği, kalabalık sınıflar, diğer öğretmenlerin desteğinin eksikliği, ařırđ dev ve sınav kağıdı, ařırđ derecede fazla lme araçları, gönülsüz yer değiştirmeler, rol çatışmaları ve kamuoyunun öğretmenlere yönelik eleştirileri tükenmişlik sendromuna neden olmaktadır (Akt. Dolunay & Piyal, 2003).

Öğretmenlerin görevleri arasında okul ile aile arasında iş birliği kurmak ve aileleri, çocuklarının eğitimine yönelik olarak yönlendirmek de bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ğretmen, eğitim görevlerini yerine getirirken okul yöneticileri, meslektaşları, öğrenciler, veliler, okul personeli ve çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmelidir. Bu kadar geniş bir

etkileşim alanına sahip bir öğretmenin, sürekli olarak birebir iletişimde bulunması gerekmektedir (Erdemoğlu Şahin, 2007).

Zorlayıcı şartlar ve sürekli stres altında görev yapan öğretmenlerin, sundukları hizmetlerdeki eğitimin kalitesinde, verimliliğinde düşüş yaşanırken, aynı zamanda kişisel sağlıkları da olumsuz etkilenebilir. Bu durum, öğretmenin öğrencilerine, işine ve çevresine olan ilgisini, sıcaklığını ve katkı sağlama kapasitesini düşürebilir. Ülkemizde eğitimde verimlilik sorununun önemli bir mesele olduğu açıkça görülmektedir. Eğitimdeki kaliteyi etkileyen faktörlerden biri de tükenmişlik yaşayan öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların araştırılması, eğitim sisteminin verimliliğini artırmak açısından büyük bir önem taşımaktadır (Baysal, 1995).

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma Ankara ili Sincan ilçesinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki deformasyon düzeyinin, çeşitli değişkenlere göre etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ankara ili Sincan ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Ankara ili Sincan ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin;
 - a- Cinsiyetlerine
 - b- Yaşlarına
 - c- Mesleki kıdemlerine
 - d- Öğrenim düzeylerine
 - e- Medeni durumlarına
 - f- Girdikleri ders saati sayılarına

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler için tanımlı rollerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, başarıyı destekleyen/engelleyen duygu ve davranışların bilinmesiyle yakından ilgilidir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde başarının önündeki en önemli engelleri; isteksizlik, fiziksel yorgunluk, bitkinlik, öz yeterlik eksikliği gibi sıralamak mümkündür. Bu engeller, akademik literatürde tükenme kavramıyla ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin tükenme duygusunun ne olduğu ve hangi durumlarda ruh sağlığını tehdit eder hale geldiğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Ayrıca tükenme hissiyle baş etme stratejilerinin bilinmesi ve soruna karşı uygun çözümlerin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğini yapan bireyler için önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın görmezden gelinmesi, tükenme hissinin ortaya çıkması için gereken olumsuz şartların bir araya gelmesini hızlandırmaktadır. Bu sonuç, öğretmeni tükenmişlikle yüzleştiren kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleğinden doyum alma duygusundan uzaklaştırmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapan bireyler, meslekte karşılaştıkları olumlu ve olumsuz duyguları tanırsa bu yönde uygun çözümler geliştirme becerileri edinebilirler.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2023/2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Örneklem Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan ilköğretim matematik öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada toplanacak veriler, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ölçek sorularını yanıtlarken içten ve objektif davrandıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının amacına uygun hizmet edeceği varsayılmaktadır.

3. Ölçeğe cevap veren, araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin yeterli bilgi birikimi ve donanımına sahip olması varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Tükenmişlik: Bireylerin işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterlik duygularının azalması şeklinde ortaya çıkan tükenmişlik (burnout), daha çok insanlarla yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde görülen bir olgudur.

Duygusal Tükenme: Çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmelerini, diğer bir deyişle kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma durumudur.

Duyarsızlaşma: Bir kişinin iş ortamında etkileşimde bulunduğu bireyleri, onlara insan olarak değer vermiyormuş gibi dikkate almaması ve duygusal olarak bağlantı kurmadan görevlerini yerine getirmesi durumudur (Maslach & Jackson, 1981).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mesleki Tükenmişlik Kavramı

2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı ve Tarihçesi

Tükenmişlik kavramı, 1970'lerde Herbert Freudenberger tanımlanmış ve zamanla iş hayatında sürekli stres altında çalışan bireylerin psikolojik ve fiziksel olarak yıpranmalarını ifade eden bir terim haline gelmiştir (Freudenberger, 1974). Freudenberger, tükenmişliği “enerji kaybı, motivasyon eksikliği ve başarısızlık duygularıyla karakterize olan bir durum” olarak açıklamış ve özellikle insanlarla yakın temas gerektiren meslek gruplarında ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik, sağlık çalışanları ve sosyal hizmet görevlileri gibi mesleklerde tükenmişliğin daha yaygın olduğu gözlenmiştir (Maslach & Leiter, 2016).

Freudenberger'in ilk tanımlamasından sonra, Christina Maslach tükenmişlik üzerine kapsamlı çalışmalar yaparak kavramın bilimsel çerçevesini genişletmiştir. Maslach, tükenmişliği üç temel boyutta ele almıştır: duygusal tükenme, duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarı algısında düşüş (reduced personal accomplishment). Bu model, günümüzde “Maslach Tükenmişlik Envanteri” (Maslach Burnout Inventory) ile ölçülmekte ve tükenmişliğin ölçülmesinde standart bir araç olarak kabul edilmektedir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Maslach'ın katkıları, tükenmişliği sadece bireysel bir sorun olarak değil, aynı zamanda kurumsal ve toplumsal boyutları olan bir mesele olarak incelemenin yolunu açmıştır.

Günümüzde tükenmişlik, bireysel ve örgütsel düzeyde ele alınması gereken kompleks bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Kişilerin kendi psikolojik dayanıklılıklarını artırmaları kadar, çalıştıkları organizasyonların da tükenmişliği önleyici politika ve stratejiler

geliştirmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, tükenmişliğin tanımı ve tarihçesi hem bireysel hem de sistemsel bir fenomen olarak önemini korumaktadır.

Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalar, zamanla iş stresi, yüksek beklentiler, iş yükü ve destek eksikliği gibi faktörlerin bu süreci hızlandığını ortaya koymuştur (Schaufeli & Taris, 2005). Özellikle öğretmenler gibi mesleklerde, öğrencilerle birebir çalışmanın getirdiği duygusal yük, tükenmişliğin yaygın görülmesine neden olmaktadır. Bu meslek gruplarında karşılaşılan tükenmişlik, bireylerin kişisel sağlığını olumsuz etkileyerek hem iş hem de özel yaşamda dengesizliklere yol açmaktadır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak insan merkezli hizmet sektörlerinde ele alınmışsa da, zamanla genişleyerek çeşitli meslek alanlarına yayıldığı görülmüştür. Bu, tükenmişliğin yalnızca belirli bir iş grubuna özgü olmadığını, daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Modern iş dünyasında çeşitli sektörlerdeki çalışanların, görev tanımları gereği duygusal ve zihinsel yüklerle karşılaşmaları sonucu tükenmişlik vakaları sıklaşmıştır (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

Tükenmişliğin tarihçesi, bireysel stres kaynaklı olarak ortaya çıkan bu kavramın zamanla kurumsal yapıdaki eksikliklerden de etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, tükenmişliği yalnızca bireysel bir sorun olarak ele almaktan ziyade, kurumsal ve organizasyonel çözümler geliştirmeyi gerektiren bir sorun olarak düşünmeye yönlendirmiştir. Örgüt içindeki liderlik desteği, çalışma koşulları ve örgüt kültürü gibi faktörlerin tükenmişlik üzerindeki etkisi, bu kavramın çok boyutlu doğasını daha net bir şekilde ortaya koymaktadır (Leiter & Maslach, 2009).

Tükenmişlik, belirli mesleklerde daha belirgin şekilde görülür ve bu mesleklerin temel farkı, insanlara ihtiyaçları doğrultusunda yaşamlarını veya kaderlerini belirli bir noktada değiştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamalarıdır. Bu durum, özellikle hekimlik, hemşirelik, sosyal hizmet uzmanlığı, klinik psikoloji, psikoterapi, fizyoterapi, öğretmenlik, polislik ve avukatlık v.b. mesleklerde daha yaygındır. Bu mesleklerin tanımlayıcı amacı, yardım gereksinimi duyan bireylere "destek olmak"tır. Bu amaca ulaşmak için gereken enerji, yapılan işe olan güven, umut, ve yardım edilen kişilere karşı duyarlılığın devam etmesi gibi kaynaklarla beslenmesi gerekir. Tükenmişlik, eldekilerin azalması, dahası tükenmesiyle ortaya çıkar (Kalyoncu, 2005, s. 1).

Kişi öğretmen olacaksa, mesleki eğitimleriyle birlikte öğrencilerin psikolojik ve toplumsal gelişimlerini, ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak, bu alanda yaratıcı çözümler üretecek,

eğitim ve öğretimle ilgili plan ve programlar hazırlayıp bunları uygulayabilecek yeterlilikte olmaları gerekmektedir (Yerlikaya, 2000, s. 24).

2.1.2. Tükenmişliğin Nedenleri ve Etki Eden Faktörler

Bireyin tükenmişlik yaşıyıp yaşamayacağı ya da bu durumu hangi seviyede deneyimleyeceği, genellikle kişisel özelliklerine, örneğin cinsiyet, eğitim düzeyi ve deneyim gibi faktörlere bağlı olabilir. Ek olarak, yöneticilerin tutumları, işin verdiği haz, sosyal destek verilen grup şartları gibi çalışma ortamı ve koşullarındaki değişkenler de tükenmişlik düzeyini etkileyebilir. Sosyal desteğin eksikliği, ulaşılması zor hedeflerin belirlenmesi, aşırı iş yükü, çevredeki kişilerin motivasyon eksiklikleri ve bireyin kişisel özellikleriyle yaptığı işin uyumsuzluğu gibi faktörler de tükenmişlik üzerinde etkili olabilir (Kayabaşı, 2008).

Yüzeysel olarak, tükenmişlik sendromu genellikle gizemli bir durum gibi görünür. Bir entelektüel çaba içinde olan bir kişi, nasıl olup da bu kadar dramatik bir şekilde değişime uğrar? Çalıştığı ortam mı etkili olmuştur, yoksa birden fazla faktör mü rol oynamıştır? Ancak konuya biraz daha derinlemesine bakıldığında, sebeplerin ortaya çıktığı görülmektedir. Dikkatlice sorgulama yapıldığında, bireyin kendisini korumaya yönelik oluşturduğu maskenin ardında yatan gerçekler açığa çıkabilir. Hobileri, sosyal ilişkileri ve doğal eğilimleri yerine, bu kişilerin kendilerini tamamen işlerine adadıkları görülür. Harcadıkları çaba arttıkça, elde ettikleri sonuçlar azalır. Ancak birey, genellikle bu durumu dışsal sebeplerle ilişkilendirir (Freudenberger, 1977).

Toplumsal etkenler, tükenmişliğin örgütsel nedenlerini şekillendiren önemli faktörler arasında yer alır. Yapılan mesleğin özü, okul türü, çalışanın mesleki rolü, haftada girilen ders saati, okulun genel nitelikleri, iş yükü, iş gerilimi, işteki ilerleme fırsatlarının eksikliği, görev karmaşası, görev dağılım belirsizliği, görev tanımının yetersizliği ve örgütsel desteğin olmaması bu faktörler arasında sayılabilir. Ayrıca, ödüllendirici olmayan çalışma koşulları, mesleki ilerleme fırsatlarının kısıtlı olması, yönetimle görüşme azlığı, yönetsel baskılar, yetersiz ücret, aşırı bürokratik işler, önemli kararlara katılma fırsatlarının olmaması, organizasyonun hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini karşılayamamak, yüksek performans beklentileri, çalışma mekanının durumu, uygun olmayan ulaşım koşulları, kasvetli ve monoton görsel düzenlemeler, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, iş ortamındaki iletişim örüntüsü, az sayıda personel ve araçlar, örgütsel yapının zayıflıkları ve ekonomik sebepler de tükenmişlik üzerinde etkili olan diğer toplumsal etkenlerdendir (Türker, 2007).

Tümkiye (1996), tükenmişliğin nedenlerini insanların idealleriyle ilişkilendirerek açıklamıştır. Tükenmişlik, bireylerin bağlandığı yaşam tarzı veya ilişkilerde, beklentilerini gerçekleştirememenin sonucu olarak yorgunluk ve hayal kırıklığına yol açabilir. Eğer bir kişinin beklentileri, gerçekçi olabileceklerden çok daha yüksekse ve bu kişi, kafasında oluşturduğu hedefe ulaşmak için ısrarla çabalarını sürdürüyorsa, huzursuzluk ve sıkıntı kaçınılmaz hale gelir. Bu durum, bireyin içinde yoğun çatışmalar yaşaması anlamına gelir. Sonuçta, bireyin öz kaynakları, yaşam enerjisi ve işlevsel kapasitesi tükenmeye başlar.

2.1.3. Tükenmişliğin Belirtileri

Yaşamının çoğu kısmını işine aşırı bağlı kalarak bazı durumlarla ağır sorumluluk alan bireyler, “tükenmişlik” le karşılaşabilirler. Bu kişiler, bazen yoğun bir şekilde “hayat katlanılmaz” duygusunu hissedebilirler. Freudenberg, bu duyguyu “tükenmişlik belirtisi” olarak tanımlamıştır (Baltaş ve Baltaş, 2008). Tükenmişlik belirtilerini anlamak bazen zor, bazen ise zor değildir. Bedensel belirtiler arasında uykusuzluk, canlılık kaybı, baş ağrıları, ciddi göğüs ağrıları ve genel sağlıkla ilgili belirsiz şikayetler bulunur. Davranışsal ve duygusal belirtiler ise genellikle daha erken ortaya çıkar ve daha kolay fark edilir (Baltaş & Baltaş, 2008).

Tükenmişlik sendromu, bireylerin duygusal, fiziksel ve zihinsel kapasitelerinde ciddi kayıplara yol açabilen karmaşık bir süreçtir. Psikolojik belirtiler, genellikle yoğun stres altında çalışan bireylerin iş motivasyonlarının düşmesi ve kendilerini yetersiz hissetmeleri ile başlar (Shirom, 2003). Zamanla bu belirtiler daha derin bir duygusal tükenme, ilgi kaybı ve işten soğuma şeklinde kendini gösterir. Tükenmişlik yaşayan bireylerde, yaptıkları işin anlamını kaybetmesi gibi daha ileri seviyede psikolojik etkiler de gözlenebilir; birey işine karşı duygusal bir mesafe koyarak ilgisini yitirebilir (Maslach & Jackson, 1981).

2.1.3.1. Tükenmişlikte Davranışsal Belirtiler

Tükenmişlik sendromu hisseden bireyler, yaptıkları işin başkaları tarafından aynı özenle yapılamayacağını düşünürler. Böyle hissetmeleri kişiyi diğerlerinden farklılaştırır. Onun dışındakilerin kendisi gibi çaba göstermediğini hissederler. Başlangıçta toplantılarda önemli fikirler ve talimatlar veren bu kişiler, zamanla sıkılmaya başlar ve sessizce oturup ilgisiz bir şekilde görünürler (Freudenberg, 1977).

Bireyin toplumdaki duruşu, yaptığı iş, sosyal statüsü ve kendini tanımlama biçimi, kişisel toplumsal statüsünü oluşturur. Birey, gerçekleştirdiği meslek aracılığıyla toplumdaki yerini kendi belirler. Tükenmişlik yaşayan bir kişi, şimdiye kadar çaba gösterip elde ettiği toplumsal konumun anlamını yitirirse, tüm emeklerinin boşa gittiği düşüncesiyle karşı karşıya kalır. Tükenmişlik yaşayan bir yönetici, çevresi tarafından yeterince önemsenmemekte ve söyledikleri pek değer görmemektedir. Bu nedenle, tükenmişlik genellikle göz ardı edilir ve ciddiye alınmaz (Thomas, Zolin & Hartman, 2009).

Acar Arasan'a (2010) göre, tükenmişlik sürecinde gözlemlenen davranışsal belirtiler şunlardır:

- Aşırı alınganlık,
- Performansın düşmesi,
- Öfke yönetiminde zorluklar yaşama,
- İşten kaçınma isteği,
- Yapılan işten zevk almayı kaybetme,
- İşe geç gelme veya gelmeme,
- Sorumlulukları yerine getirmede yetersizlik,
- Dikkat toplama zorluğu,
- Yapılan işin takdir edilmediği hissi.

Çam (1991)'a göre tükenmişlik sürecinde gözlemlenen davranışsal belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

- İşle ilgili tartışmalardan kaçma.
- Ani öfke patlamaları ve engellenmeye karşı aşırı tepki gösterme.
- İşe karşı aşırı isteksizlik, bazen işe gitmeme arzusu.
- Organizasyonel görevlerde eksiklik hissi.
- Çalışanlara karşı güven kaybı ve onlardan uzaklaşma.
- Dikkat dağınıklığı.
- Yalnızlık hissi.

2.1.3.2. Tükenmişlikte Fiziksel Belirtiler

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri de oldukça çeşitlidir ve bu durum bireyin genel sağlığını ciddi anlamda tehdit edebilir. Fiziksel belirtiler arasında en sık görülenler, kronik yorgunluk, baş ağrısı, kas ağrıları ve uyku düzensizlikleridir (Armon, Melamed & Shirom, 2010). Bu belirtiler, bireyin iş ve özel hayatındaki günlük işlevselliğini doğrudan etkileyerek yaşam kalitesinde önemli bir düşüşe yol açabilir. Birey, fiziksel olarak yıprandıkça iş verimliliği de azalır; bu durum, tükenmişlik döngüsünün daha da şiddetlenmesine neden olur (Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira, 2006).

Fiziksel tükenmişlik yaşayan bireylerde:

- Sürekli yorgunluk hali
- Düzensiz tansiyon
- Güç kaybı
- Enerjik olamama
- Kramp ve spazm
- Solunum yolu rahatsızlıkları
- Uyku düzeninde bozukluk
- Baş ağrıları
- Ciltte değişiklikler
- Sık sık kilo alıp verme
- Vücutta ağrı ve kırgınlık
- Karın ağrısı ve mide sorunları
- Sırt, bel ve boyun ağrıları şeklinde belirtiler gözlemlenir (Girgin & Baysal, 2005; Gürşimşek & Girgin, 2000; Maslach & Leiter, 1997; Potter, 1995; Potter, 1998).

2.1.3.3. Tükenmişlikte Psikolojik Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan bireyde;

- hiçbir şeyin kabul görmediği düşüncesi ve bunun yarattığı sinir hali,

- korku, endişe duyma şeklinde çöküşler ortaya çıkabilir.
- alınganlık,
- aşırı üzülmeye,
- duygusal soğukluk,
- her şeyden şüphe etme,
- özsaygı kaybı,
- başarısızlık hissi,
- gereksiz suçluluk duygusu
- çaresizlik gibi duygular da görülebilir (Sürgevil, 2006).

Psikolojik belirtiler arasında en yaygın olanlarından biri, bireyin kendini bitkin hissetmesi ve bu durumun sürekli bir hale gelmesidir. Duygusal tükenme, iş performansında düşüşe neden olan başlıca etkidir ve bireyin hem işe karşı motivasyonunu hem de genel yaşam tatminini olumsuz etkiler (Schaufeli & Enzmann, 1998). Bu süreçte ortaya çıkan duygusal tükenme, aynı zamanda bireyin iş dışında da sosyal ilişkilerinde ve kişisel hayatında sorunlar yaşamasına sebep olur. Duygusal tükenmenin psikolojik belirtileri, uyku bozuklukları, endişe, kaygı ve özgüvende azalma gibi durumları da içerir (Cordes & Dougherty, 1993).

Zihinsel belirtiler de tükenmişliğin önemli bir bileşenini oluşturur. Tükenmişlik yaşayan bireylerde dikkat dağınıklığı, karar alma güçlüğü, unutkanlık ve bilgi işleme hızında düşüş gibi belirtiler gözlenir (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000). Bu zihinsel belirtiler, bireyin işinde hata yapma olasılığını artırırken, aynı zamanda işin gerektirdiği bilişsel yetilere olan güvenini sarsabilir. Bu durum, bireyin iş yükünü yönetmekte zorlanmasına ve sonuç olarak daha fazla strese maruz kalmasına yol açar (Leiter & Maslach, 2016).

Bireyin hem zihinsel hem de fiziksel belirtilerle başa çıkamaması, tükenmişlik sendromunun daha ileri aşamalarına geçmesine neden olabilir. Tükenmişliğin ileri aşamalarında depresyon, anksiyete bozuklukları ve hatta sosyal çekilme gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu süreç, yalnızca bireyin kendisi için değil, aynı zamanda çevresiyle olan ilişkileri için de olumsuz sonuçlar doğurur. Özellikle öğretmenlik gibi insan odaklı mesleklerde çalışan bireylerin tükenmişlik nedeniyle öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde zorlanmaları sıkça gözlemlenmiştir (Maslach & Leiter, 1999).

Fiziksel, duygusal ve zihinsel belirtilerin birlikte görülmesi, tükenmişliğin çok boyutlu bir sendrom olarak ele alınmasını gerektirir. Tükenmişlik yaşayan bireyler, bu belirtilerle başa çıkmak için çeşitli stratejiler deneseler de, çoğu durumda profesyonel destek gereksinimi doğar. Psikolojik danışmanlık ve stres yönetimi eğitimi, tükenmişlik belirtilerini azaltmada etkili olabilse de, bu sorunların uzun vadeli çözümünde bireylerin iş ortamlarının da düzenlenmesi önem arz eder (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

Tükenmişliğin psikolojik ve fiziksel belirtileri üzerine yapılan araştırmalar, bu durumun bireysel farkındalık kadar örgütsel yapı ve destek sistemleri ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Tükenmişlik yaşayan bireyler, iş yerinden aldığı destekle bu sürecin üstesinden daha kolay gelebilmektedir.

2.1.4. Mesleki Tükenmişlik ve Eğitim Sektöründeki Önemi

Mesleki tükenmişlik, eğitim sektöründe çalışan öğretmenler için giderek artan bir sorun haline gelmiştir. Eğitim sektörü, sürekli iletişim gerektiren ve duygusal yük taşıyan meslek gruplarından biri olduğu için tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu bir alandır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Özellikle öğretmenler, sınıf içinde ve dışında öğrencilere karşı sorumluluk taşıdıkları için iş yükleri oldukça fazladır. Bu yoğunluk, uzun vadede öğretmenlerde yorgunluk, ilgisizlik ve duygusal kopukluk gibi tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Eğitim alanındaki tükenmişlik, yalnızca öğretmenlerin bireysel sağlığını değil, aynı zamanda eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını da etkilemektedir (Kyriacou, 2001).

Öğretmenlerdeki mesleki tükenmişliğin eğitim sistemi üzerindeki etkileri geniş kapsamlıdır. Araştırmalar, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarının azaldığını ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerde zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu durum, öğrenci-öğretmen etkileşimini zayıflatarak sınıf ortamında negatif bir atmosfere yol açabilir (Maslach & Leiter, 2016). Tükenmişlik ayrıca, öğretmenlerin ders hazırlığı, değerlendirme ve öğrenci gelişimini takip gibi görevlerde gösterdikleri çabanın azalmasına neden olur. Öğrenciler, öğretmenlerinin bu ilgisizliğini fark edebilir ve bu da onların akademik motivasyonlarında düşüşe yol açabilir (Jennett, Harris & Mesibov, 2003).

Eğitimde mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlığını da doğrudan etkilemektedir. Uzun vadede yüksek seviyede stres ve tükenmişlik, öğretmenlerde anksiyete, depresyon ve fiziksel sağlık sorunları gibi problemleri tetikleyebilir (Montgomery & Rupp,

2005). Bu sorunlar, öğretmenlerin işe devamsızlık oranlarını artırırken, aynı zamanda erken emeklilik kararlarını da teşvik edebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sağlık sorunları ve işten ayrılma oranlarındaki artış, eğitim sektöründe sürdürülebilirlik sorunlarına yol açmaktadır ve bu durum, eğitim sisteminde kalifiye öğretmen bulma ve tutma süreçlerini olumsuz etkileyebilir (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Mesleki tükenmişliğin eğitim alanında bu denli yaygın olması, tükenmişliği önleyici ve azaltıcı stratejiler geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Örgütsel destek, iş yükünün dengelenmesi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyici programlar bu stratejiler arasında sayılabilir (Richards, Levesque-Bristol, Templin & Graber, 2016). Okul yönetimlerinin öğretmenlere duygusal ve mesleki destek sunması, tükenmişliğin etkilerini azaltmada etkili bir yol olarak öne çıkmaktadır. Özellikle yönetim desteği, öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırmakta ve mesleki tatmin düzeylerini yükseltmektedir.

Eğitim sektöründe mesleki tükenmişlik sorununa karşı alınacak önlemler, yalnızca öğretmenlerin sağlığı ve mutluluğu açısından değil, aynı zamanda eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından da önemlidir. Öğretmenlerin tükenmişliği, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde doğrudan etkiye sahiptir. Dolayısıyla, tükenmişliği azaltıcı tedbirlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde uygulanması, eğitimde başarıyı artırmak ve daha verimli bir öğretim süreci sağlamak adına kritik bir rol oynamaktadır.

2.2. Tükenmişliğin Boyutları

2.2.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, mesleki tükenmişlik sürecinde ilk ve en belirgin aşama olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, bireyin enerjisinin tükenmesi, işine karşı motivasyon kaybı yaşaması ve genel bir yorgunluk hali olarak tanımlanır (Maslach & Jackson, 1981). Özellikle insanlarla doğrudan ve sürekli etkileşim gerektiren işlerde çalışan bireylerde, duygusal tükenme sıkça karşılaşılan bir durumdur. Öğretmenlik gibi yoğun duygusal emek isteyen mesleklerde, duygusal tükenme, hem iş performansını hem de iş tatminini doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

Duygusal tükenmenin en temel belirtilerinden biri, bireyin kendini sürekli yorgun ve bitkin hissetmesidir. Bu yorgunluk hali yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel bir tükenmeyi

de içerir. Bu tükenmişlik hali zamanla bireyin işine ve çevresine karşı ilgisini azaltır, ki bu durum, iş performansında belirgin düşüşlere yol açabilir (Cordes & Dougherty, 1993). Özellikle eğitim alanında, öğretmenlerin sınıf içi iletişimlerinde ve öğrencilere olan ilgilerinde azalma, duygusal tükenmenin işaretlerinden biridir. Öğrencilerle kurulan iletişimin azalması, eğitim sürecinde önemli sorunlara yol açabilir.

Duygusal tükenme, iş ortamının sürekli stresli, yoğun ve duygusal olarak yorucu olması durumunda şiddetini artırır. Yüksek iş talepleri ve destek eksikliği, öğretmenlerin bu süreci daha ağır yaşamasına neden olur (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Özellikle büyük sınıf mevcudu, yetersiz kaynaklar ve sınırlı destek sistemleri gibi iş koşulları, öğretmenlerde duygusal tükenme seviyesini yükseltir. Bu süreçte, iş yükünün aşırı artması, öğretmenlerin hem işine olan bağlılığını hem de öğrencilerle olan etkileşimini olumsuz etkiler (Maslach & Leiter, 2016).

Araştırmalar, duygusal tükenmenin iş ortamında bireyin diğer çalışanlar ve yöneticilerle ilişkisini de olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerde duygusal tükenme, meslektaşlarıyla iş birliği yapma isteğini azaltarak kurumsal sosyal bağları zayıflatır (Montgomery & Rupp, 2005). Bu durum, örgütsel aidiyet hissinin azalmasına, bireyin işyerinde yalnızlaşmasına ve izolasyon hissetmesine yol açar. Sonuç olarak, duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin meslektaşlarından alabileceği sosyal desteği kaybetmeleri, tükenmişlik döngüsünü daha da pekiştirir.

Duygusal tükenmenin öğretmenlerin iş hayatına olan etkileri, işten ayrılma niyetini artıran bir faktör olarak da karşımıza çıkar. Araştırmalar, duygusal tükenme yaşayan bireylerin işten ayrılma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Leiter & Maslach, 2009). Bu eğilim, eğitim sektörü açısından ciddi sonuçlar doğurur; öğretmenlerin işten ayrılma oranlarının artması, öğrenci başarısını ve eğitim kurumlarının performansını doğrudan etkileyen bir durumdur. Dolayısıyla, duygusal tükenmenin etkilerini azaltmak için gerekli önlemlerin alınması ve destekleyici bir iş ortamının sağlanması, öğretmenlerin hem bireysel refahı hem de eğitim kalitesi açısından önem arz etmektedir.

2.2.1.1. Duygusal Tükenmenin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Duygusal tükenme, öğretmenlerin mesleki performansı üzerinde belirgin ve çoğu zaman olumsuz etkiler bırakır. Sürekli stres altında çalışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan bu durum, öğretmenlerin ders hazırlığı, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkilerinde zorluk

yaşamalarına yol açar. Öğretmenler, duygusal tükenme yaşadıklarında, öğrencilere karşı daha az sabırlı ve empatik olma eğilimindedirler. Bu da öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek sınıf atmosferini bozabilir (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993). Duygusal tükenme ayrıca öğretmenlerin profesyonel bağlılıklarını azaltmakta ve bu süreçte işten ayrılma eğilimlerini artırmaktadır (Maslach & Leiter, 2016).

Öğretmenlerin duygusal tükenme yaşaması, öğretim sürecindeki etkinliklerini düşürür. Tükenmiş öğretmenler, ders anlatırken daha az motive hisseder ve yenilikçi öğretim yöntemlerine başvurma konusunda çekimser davranabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan etki ederek sınıf performanslarını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Duygusal olarak tükenmiş bir öğretmen, öğrenci sorularına veya taleplerine gereken ilgiyi gösteremeyebilir, bu da öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını zayıflatır ve okul başarılarını düşürebilir.

Duygusal tükenme yaşayan öğretmenler, mesleklerinde giderek daha az tatmin duyarlar ve yaptıkları işin değerini sorgulamaya başlarlar. Araştırmalar, bu durumun öğretmenlerin iş tatmini düzeyinde düşüşe neden olduğunu göstermektedir (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Duygusal yorgunluk, öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki etkinliklerini değil, aynı zamanda genel yaşam tatminini de etkiler. İş tatminindeki azalma, uzun vadede öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatmakta ve tükenmişlik döngüsünün devam etmesine yol açmaktadır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Duygusal tükenme süreci, öğretmenlerin iş dışında sosyal ilişkilerini de olumsuz etkileyebilir. Çalışmalar, iş kaynaklı duygusal tükenmişliğin sosyal ilişkilerde uyumsuzluk, izolasyon ve genel bir ilgi kaybı gibi sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır (Montgomery & Rupp, 2005). Öğretmenler, işte yaşadıkları tükenmişliği özel yaşamlarına taşıdıklarında, aileleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde kopukluklar yaşayabilir. Bu durum, öğretmenlerin genel sağlığını olumsuz yönde etkileyerek duygusal tükenmenin daha geniş bir sosyal çerçevede ele alınmasını gerektirir.

Son olarak, duygusal tükenme öğretmenlerin fiziksel sağlıkları üzerinde de olumsuz etkilere neden olabilir. Araştırmalar, kronik stres ve duygusal tükenmenin bağışıklık sistemini zayıflattığını ve öğretmenlerde fiziksel hastalıklara yol açabileceğini göstermektedir (Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira, 2006). Sürekli yorgunluk, baş ağrıları, uyku bozuklukları ve kas ağrıları gibi belirtiler, duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde sıklıkla gözlenmektedir. Bu fiziksel etkiler, öğretmenlerin işten devamsızlık oranlarını artırmakta ve bu durum, eğitimde sürekliliği olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle,

öğretmenlerdeki duygusal tükenme sorunu hem eğitim sistemine hem de öğretmenlerin yaşam kalitesine yönelik kapsamlı bir tehdit olarak değerlendirilmektedir.

2.2.1.2. Öğretmenlerde Duygusal Tükenme Belirtileri

Öğretmenlerde duygusal tükenme belirtileri, mesleklerine olan bağlılık ve işlerinden aldıkları tatmin düzeyinde belirgin düşüşlerle kendini gösterir. İlk belirtiler genellikle sürekli yorgunluk ve işten soğuma hissi olarak ortaya çıkar (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Öğretmenler, iş yükünün ve sorumlulukların baskısı altında kendilerini tükenmiş hissetmeye başlarlar. Bu durum, günlük öğretim görevlerini yerine getirme konusunda isteksizlik, motivasyon eksikliği ve genel bir enerji kaybı şeklinde kendini gösterir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Öğretmenlerdeki bu belirtiler, uzun vadede daha ciddi duygusal sorunlara yol açabilir ve mesleki performanslarında belirgin düşüşlere neden olabilir.

Duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde görülen bir diğer belirti, işlerine karşı ilgisizlik ve sorumluluklarını önemsememe eğilimidir. Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilere daha az ilgi gösterir hale gelir, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını göz ardı edebilir ve hatta derslere hazırlıksız katılabilirler (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Bu durum, sınıf içi etkileşimlerin niteliğini düşürmekte, öğrenci-öğretmen ilişkilerini zayıflatmakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar vermektedir. Öğretmenlerin bu tür bir duygusal tükenmişlik yaşaması, eğitimde verimliliğin azalmasına yol açan önemli bir faktördür.

Duygusal tükenme belirtilerinden biri de iş yerindeki olaylara karşı duyarsızlaşma ve meslekten duygusal olarak kopmadır. Duyarsızlaşan öğretmenler, öğrencilerle veya iş arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde soğuk ve mesafeli davranışlar sergileyebilirler (Maslach & Leiter, 2016). Öğrencilerin akademik ya da kişisel ihtiyaçlarına karşı kayıtsız bir tavır takınmak, bu durumda gözlenen en yaygın belirtilerdendir. Duyarsızlaşma, sadece öğrencilerle değil, aynı zamanda okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle olan ilişkilerde de bozulmaya neden olabilir; bu durum, öğretmenlerin sosyal çevrelerinden giderek izole olmalarına yol açar (Montgomery & Rupp, 2005).

Duygusal tükenmişliğin öğretmenlerde gözlenen diğer belirtileri arasında sabırsızlık, sinirlilik ve hoşgörü eksikliği yer alır. Bu tür belirtiler, öğretmenlerin stres altında olduklarını hissettiklerinde daha yoğun bir şekilde ortaya çıkar ve sınıf yönetimini zorlaştırır. Özellikle zorlu sınıf ortamlarında öğretmenlerin sabırsızlık ve sinirlilik belirtileri artabilir, bu da öğrencilerin disiplin sorunları yaşamasına neden olabilir (Kyriacou, 2001).

Öğretmenlerin bu tür olumsuz duygusal tepkiler göstermesi, öğrencilerin eğitimden alacakları verimi azaltmakta ve sınıf ortamında gergin bir atmosfer oluşturmaktadır.

Öğretmenlerde duygusal tükenmişlik, fiziksel belirtilerle de kendini gösterebilir. Kronik yorgunluk, uyku sorunları, baş ağrıları ve kas ağrıları gibi fiziksel rahatsızlıklar, duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerde sıklıkla görülen belirtilerdir (Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira, 2006). Bu fiziksel belirtiler, öğretmenlerin hem işte hem de iş dışındaki yaşamlarında günlük aktivitelerini olumsuz etkiler ve genel yaşam kalitesini düşürür. Sürekli yorgunluk ve enerji kaybı, öğretmenlerin kendilerini toparlamalarını zorlaştırır, bu da tükenmişlik döngüsünün daha da derinleşmesine neden olabilir.

Tükenmişliğin tüm bu belirtileri, öğretmenlerin işten soğumalarına ve mesleki bağlılıklarını kaybetmelerine yol açar. Bu durum, uzun vadede öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini güçlendirir ve eğitim sektöründe öğretmen devrini artırır (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Öğretmenlerin duygusal tükenme belirtileriyle başa çıkabilmeleri için bireysel destek sistemleri kadar, okul yönetimi tarafından sağlanacak kurumsal destek de önemlidir. Bu sayede tükenmişliğin olumsuz etkileri en aza indirgenebilir ve öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları yeniden sağlanabilir.

2.2.2. Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma, mesleki tükenmişliğin temel bileşenlerinden biridir ve özellikle bireyin işine ve çevresine karşı ilgisini kaybetmesiyle kendini gösterir. Bu durum, öğretmenlik gibi yoğun duygusal emek gerektiren mesleklerde sıkça görülmektedir (Maslach & Jackson, 1981). Öğretmenler, duygusal yüklerinin ağırlaştığı durumlarda öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve görevleriyle olan ilişkilerinde duygusal olarak mesafe koyma eğilimine girebilir. Bu mesafe, hem öğretmenlerin kişisel tatminini hem de öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz etkileyerek eğitim ortamında kopukluklara yol açabilir (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Duyarsızlaşma, öğretmenlerin iş ortamındaki ilişkilerini ve mesleki performanslarını doğrudan etkiler. Duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına daha az önem verir hale gelir ve onlara karşı empatik bir yaklaşım sergilemekte zorlanır (Montgomery & Rupp, 2005). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere karşı soğuk ve kayıtsız bir tavır sergilemesine neden olarak sınıf ortamında olumsuz bir atmosfer oluşturur. Öğrenciler, öğretmenlerinin bu ilgisiz tavrını fark ederek motivasyon kaybı yaşayabilir ve sınıf içinde pasif bir tutum sergileyebilir.

Duyarsızlaşma süreci, öğretmenlerin yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda meslektaşlarına ve okul yönetimine karşı da mesafe koymalarına neden olabilir. Duyarsızlaşan öğretmenler, diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaktan kaçınabilir ve okul içindeki sosyal etkileşimlere ilgisiz kalabilir. Bu durum, öğretmenler arası dayanışmanın zayıflamasına yol açarak, iş yerinde yalnızlık hissini pekiştirir (Maslach & Leiter, 2016). Sonuç olarak, öğretmenlerin sosyal destekten uzaklaşması, tükenmişlik döngüsünü daha da güçlendiren bir etkidir.

Duyarsızlaşma, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatarak işten soğumalarına neden olabilir. Duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler, işlerine olan bağlılıklarını yitirir ve mesleklerine karşı olumsuz duygular beslemeye başlar (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinden tatmin olmalarını zorlaştırır ve işten ayrılma eğilimlerini artırır. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının azalması, eğitim sisteminde sürekliliği etkileyerek öğrenci başarısını olumsuz etkileyen önemli bir unsurdur.

Duyarsızlaşmanın etkilerini azaltmak için öğretmenlere sağlanacak sosyal ve mesleki destekler büyük önem taşır. Öğretmenlerin işlerine yeniden ilgi duymaları ve duygusal bağlılıklarını güçlendirmeleri için okul yönetimi tarafından destekleyici bir iş ortamı oluşturulması gereklidir. Destekleyici bir iş kültürü, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına yanıt vererek duyarsızlaşma sürecini yavaşlatabilir ve öğretmenlerin işlerine karşı daha bağlı ve motive hissetmelerine yardımcı olabilir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

2.2.2.1. Duyarsızlaşmanın Eğitim Ortamına Yansımaları

Duyarsızlaşma, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilere doğrudan etki eden kritik bir faktördür. Öğretmenlerin duygusal olarak tükenmiş ve duyarsızlaşmış olması, öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin niteliğini düşürür ve öğrencilerin sınıf içindeki katılımlarını olumsuz yönde etkiler (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Öğrenciler, öğretmenlerinin ilgisizliğini fark ettiklerinde, öğrenmeye olan motivasyonları azalabilir ve sınıf içindeki performansları düşebilir. Bu durum, özellikle eğitim sürecinin duygusal desteğe ihtiyaç duyduğu çocukluk ve ergenlik döneminde öğrencilerin gelişimlerini negatif etkileyebilir.

Duyarsızlaşma, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilme kapasitesini de azaltır. Öğretmenlerin öğrencilerle olan duygusal bağlarının zayıflaması, disiplin sağlama becerilerini olumsuz etkiler ve sınıf ortamında sorunlu davranışların artmasına yol açabilir (Maslach & Leiter, 2016). Duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler, öğrenci davranışlarına karşı

daha tahammülsüz hale gelir ve sorun çözme stratejilerini uygulamakta zorlanabilirler. Bu durum, sınıf ortamında kaos yaratabilecek bir döngü oluşturur ve eğitim ortamının kalitesini düşürür.

Duyarsızlaşma, öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen geri bildirim süreçlerine de zarar verir. Öğretmenlerin öğrenci performansını düzenli olarak takip etmesi ve yapıcı geri bildirim sağlaması, öğrencilerin akademik başarısında önemli bir etkidir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Ancak, duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ilgi ve dikkati gösterme konusunda yetersiz kalabilir. Bu durum, öğrencilere verilen geri bildirimlerin kalitesini düşürür ve öğrencilerin kendilerini geliştirme fırsatlarını sınırlandırır.

Duyarsızlaşma, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve eğitim sürecine olan katkılarını azaltmaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları bağın azalması, öğrencilerde güven ve bağlılık duygularının zedelenmesine neden olabilir (Montgomery & Rupp, 2005). Öğrenciler, kendilerini destekleyen bir öğretmen figüründen yoksun kaldıklarında, eğitim sürecinden daha az tatmin olabilir ve okula karşı negatif duygular geliştirebilirler. Bu durum, öğrencilerin okula devamlılığını etkileyebilir ve genel eğitim başarısını düşürebilir.

Duyarsızlaşma, öğretmenlerin sadece öğrencilerle değil, aynı zamanda meslektaşları ve okul yönetimiyle olan ilişkilerini de olumsuz yönde etkiler. Öğretmenlerin duygusal bağlarının zayıflaması, iş birliğine dayalı çalışmalar yapmalarını zorlaştırır ve ekip çalışmasının verimliliğini düşürür (Maslach & Jackson, 1981). Duyarsızlaşma nedeniyle sosyal destekten uzak kalan öğretmenler, işlerinde yalnızlık hissine kapılabilir ve bu durum, tükenmişlik döngüsünün daha da şiddetlenmesine yol açar. Eğitim ortamındaki duyarsızlaşmayı azaltmak için öğretmenler arasında sosyal bağları güçlendirecek destekleyici programlar ve etkinliklerin düzenlenmesi önemlidir.

2.2.2.2. Duyarsızlaşma ve Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Duyarsızlaşma, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilerin niteliğini doğrudan etkileyen bir tükenmişlik belirtisidir. Öğretmenlerin duygusal olarak kendilerini yorgun ve bitkin hissetmeleri, öğrencilere karşı daha az empatik olmalarına ve onların ihtiyaçlarını göz ardı etmelerine yol açabilir (Maslach & Leiter, 2016). Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde mesafeye neden olarak, eğitim sürecinde karşılıklı güven ve anlayışı zedeler. Öğrenciler,

öğretmenlerinin ilgisizliğini hissettiklerinde, sınıf içinde daha az motive olabilir ve öğrenme sürecine aktif olarak katılım göstermeyebilirler.

Öğretmenlerde gözlenen duyarsızlaşma, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimleri üzerinde de uzun vadeli etkilere yol açabilir. Empati eksikliği, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini zorlaştırır ve onların okula karşı olan ilgilerini azaltır (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Özellikle küçük yaş gruplarında, öğretmenin öğrenciye yönelik ilgisinin azalması, öğrencinin kendine güvenini ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu tür bir eğitim ortamı, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve gelişimlerini destekleyecek geri bildirim alma fırsatlarını sınırlandırarak, öğrenme sürecini olumsuz yönde şekillendirir.

Duyarsızlaşma, ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde disiplin sağlama becerilerini de zayıflatır. Duygusal olarak tükenmiş öğretmenler, öğrencilerin davranışlarına karşı daha az sabırlı olur ve sorunlara çözüm bulma konusundaki becerilerini kaybetme eğilimi gösterirler (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Bu durum, sınıf ortamında gerginlik yaratır ve öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerindeki kontrolünü azaltır. Öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf içi iletişime yönelik düşük ilgisini fark ettiklerinde, derslere daha az katılım gösterir ve sınıf içinde daha fazla disiplin sorunu yaşanabilir.

Duyarsızlaşmanın öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki yansımaları, eğitimin genel kalitesi üzerinde de belirgin bir etki bırakır. Öğretmenlerin öğrencilere olan ilgilerinin azalması, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda onların okula karşı tutumlarını ve eğitim sürecine katılımlarını da etkiler. Öğretmenlerin işlerine duygusal olarak bağlanmaları, öğrencilerin eğitim sürecinden daha fazla fayda sağlaması adına önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duyarsızlaşmasını azaltmak için yapılacak çalışmalar, eğitimin niteliğini artırmaya ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde kalıcı iyileşmeler sağlamaya katkıda bulunabilir.

2.2.3. Kişisel Başarı Algısında Azalma

Kişisel başarı algısında azalma, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinde yeterlilik duygusunu kaybetmesiyle ortaya çıkar. Bu algı, öğretmenlerin iş performanslarını ve mesleklerine olan bağlılıklarını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Kişisel başarı algısının düşük olduğu durumlarda öğretmenler, yaptıkları işin değerini sorgulamaya ve mesleki olarak tatmin olmamaya başlar (Maslach & Leiter, 2016). Bu süreçte öğretmenler,

kendilerini işlerinde başarısız ve yetersiz hissederler, ki bu durum mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen bir döngü yaratır.

Öğretmenlerin kişisel başarı algılarında yaşadıkları düşüş, öğrencilerle olan etkileşimleri üzerinde de belirgin etkiler bırakabilir. Kendilerini başarısız hisseden öğretmenler, öğrencilere yönelik olumlu geri bildirim vermekte zorlanabilir ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemede isteksiz hale gelebilirler (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Bu durum, öğrencilerin akademik ilerlemeleri açısından kritik olan geri bildirim sürecini sekteye uğratar ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkiler. Öğrenciler, öğretmenlerinin ilgisiz ve destekleyici olmayan tutumlarından etkilenerek derslere olan ilgilerini kaybedebilirler.

Kişisel başarı algısındaki azalma, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatarak işten ayrılma eğilimlerini artırır. Araştırmalar, kendini mesleki olarak yetersiz hisseden öğretmenlerin, kariyerlerine devam etmekte zorlandığını ve mesleki tatmin eksikliğinin işten ayrılma oranlarını artırdığını göstermektedir (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Öğretmenlerin işlerinde başarılı olmadıklarını hissetmeleri, onların mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatırken, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğini de tehdit eden bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle, kişisel başarı algısının desteklenmesi, öğretmenlerin mesleklerinde uzun vadeli bir bağlılık hissetmeleri açısından önemlidir.

Öğretmenlerin kişisel başarı algılarının yüksek tutulması, eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak için kritik bir faktördür. Öğretmenlerin işlerinde başarılı olduklarına dair hissetmeleri, sadece bireysel tatmin sağlamaz, aynı zamanda eğitimde kalitenin artmasına katkıda bulunur. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin kişisel başarı algılarını destekleyecek gelişim programları sunması, iş tatminini artırırken tükenmişlik düzeylerini azaltabilir (Richards, Levesque-Bristol, Templin & Graber, 2016). Öğretmenlerin kendilerini başarılı hissetmeleri, öğrencilere olan ilgilerini ve sınıf içi etkileşimlerini güçlendirerek, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini sağlar.

2.2.3.1. Kişisel Başarı Algısının Düşmesinin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Kişisel başarı algısındaki düşüş, öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli ve etkili hissetmelerini zorlaştırır. Öğretmenler, eğitim sürecinde sürekli olarak öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleme sorumluluğuyla karşı karşıyadır ve bu sorumluluğu yerine getirdiklerinde iş tatminleri artar (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ancak, kendilerini başarılı hissetmeyen öğretmenler, bu sorumluluğu yerine getirmekte

zorlanır ve mesleki tatminleri azalır. Kişisel başarı algısındaki bu düşüş, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve işlerine olan bağlılıklarını olumsuz etkiler, bu da tükenmişlik riskini artırır (Friedman, 2000).

Kişisel başarı algısı düşük olan öğretmenler, genellikle işlerinde yeterlilik duygusunu kaybetmeye başlar ve bu durum öğrenci ilişkilerine de yansır. Öğretmenlerin yeterli olmadıklarını düşündükleri durumlarda, öğrencilere yönelik ilgileri azalabilir ve geri bildirim süreçlerinde daha az motive olabilirler (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu yetersizlik hissi, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerde öğrencilere destek olma kapasitelerini de sınırlayarak, öğrencilerin akademik gelişimlerinde olumsuz etkilere yol açar. Dolayısıyla, öğretmenlerin kişisel başarı algısının yüksek tutulması hem öğretmen hem de öğrenci performansını doğrudan etkileyen bir faktördür.

Öğretmenlerin kişisel başarı algısının düşmesi, sadece mesleki tatminlerini değil, aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de etkiler. Araştırmalar, kendini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin işlerinden ayrılma eğiliminde olduklarını ve mesleki bağlılıklarının azaldığını göstermektedir (Klassen & Chiu, 2011). Kişisel başarı algısının düşük olması, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde uzun vadeli bir katkı sağlamalarını zorlaştırır ve eğitim sisteminde öğretmen devrini artırır. Bu, özellikle eğitimde sürekliliğin ve deneyim aktarımının önemli olduğu durumlarda ciddi sorunlara yol açar ve öğretmen eksikliğini daha belirgin hale getirir.

Kişisel başarı algısındaki düşüş, öğretmenlerin zihinsel sağlıkları üzerinde de olumsuz etkiler bırakabilir. Kendilerini başarısız ve yetersiz hisseden öğretmenler, depresyon, anksiyete ve stres gibi duygusal sorunlar yaşama riski taşır (Zellars, Hochwarter & Perrewé, 2004). Bu duygusal sorunlar, öğretmenlerin genel yaşam kalitesini düşürerek, iş dışındaki sosyal ilişkilerini ve kişisel hayatlarını da olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin kişisel başarı algılarını desteklemek ve mesleklerinde kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamak, eğitim kurumlarının öğretmen refahını artırmak için önemlidir. Bu bağlamda, mesleki gelişim ve destek programları, öğretmenlerin yeterlilik hissini güçlendirmeye yardımcı olabilir ve tükenmişlik riskini azaltabilir.

2.2.3.2. Mesleki Başarı Algısının Tükenmişlik Üzerindeki Rolü

Mesleki başarı algısı, tükenmişlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bireyin işini değerli bulması ile yaptığı işten tatmin duyma düzeyiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerini başarılı hissetmeleri, işlerine olan bağlılıklarını güçlendirir ve duygusal

tükenmişlik belirtilerini azaltır (Maslach & Leiter, 2016). Araştırmalar, işte başarı algısı yüksek olan bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerinin daha güçlü olduğunu ve iş yükü karşısında daha az zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, özellikle sürekli etkileşim gerektiren öğretmenlik gibi mesleklerde, duygusal dayanıklılığı artırarak tükenmişlik seviyesini düşürebilir (Taris, Le Blanc, Schaufeli & Schreurs, 2005).

Başarı algısının düşük olduğu durumlarda, öğretmenler mesleklerine karşı yabancılaşmaya başlayabilir ve işlerinden daha az tatmin duyarlar. Kişisel başarı algısının düşük olması, öğretmenlerin kendilerini işlerinde etkisiz ve yetersiz hissetmelerine yol açar, bu da onların işten soğumalarına ve mesleki bağlarını zayıflatmalarına neden olabilir (Friedman, 2000). İş tatminindeki düşüş ve yabancılaşma, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerini de olumsuz etkiler. Öğretmenlerin başarı algısındaki eksiklikler, onların öğrenci performansına katkı sağlamalarını zorlaştırır ve tükenmişlik sürecini hızlandırır.

Mesleki başarı algısı düşük olan öğretmenler, iş yerinde desteklenmediklerini hissettiklerinde tükenmişlik belirtilerini daha yoğun yaşarlar. İş ortamındaki destek eksikliği ve yüksek iş talepleri, öğretmenlerin yeterlilik duygularını azaltarak, mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Özellikle sınıf yönetimi, ders hazırlığı ve öğrenci gelişim takibi gibi zorlu görevler, destek eksikliği ile birleştiğinde öğretmenlerde başarısızlık duygularını pekiştirir ve tükenmişliği tetikler. Bu nedenle, öğretmenlerin başarı algısını destekleyecek bir iş ortamı sağlanması, tükenmişlik riskini azaltmada kritik bir role sahiptir.

Başarı algısının düşük olduğu öğretmenlerde sıklıkla gözlenen bir diğer sorun, işten ayrılma niyetinin artmasıdır. Kişisel başarı hissini kaybeden öğretmenler, mesleklerinden yeterince tatmin duymadıkları için işten ayrılma eğilimi gösterirler. Araştırmalar, iş tatmini ve başarı algısı düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaya daha eğilimli olduğunu ve bu durumun mesleki bağlılıklarını zayıflattığını ortaya koymaktadır (Klassen & Chiu, 2011). Öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşma isteği, eğitim kurumlarında süreklilik ve deneyim eksikliğine yol açarak eğitim sisteminde sürdürülebilirlik sorunları yaratabilir. Mesleki başarı algısının desteklenmesi, tükenmişliği önlemek ve eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak adına büyük önem taşır. Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini başarılı hissetmeleri için eğitim kurumlarının sağladığı profesyonel gelişim olanakları, geri bildirim süreçleri ve destekleyici iş ortamı kritik rol oynar (Richards, Levesque-Bristol, Templin & Graber, 2016). Bu tür destekler, öğretmenlerin başarı hissini pekiştirir, iş tatminlerini artırır ve tükenmişlikten korunmalarına yardımcı olur. Başarı algısının yüksek olduğu bir iş ortamı,

öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkiyi güçlendirir ve eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını artırır, bu da eğitim kalitesine olumlu katkı sağlar.

2.3. Mesleki Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

2.3.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler, mesleki tükenmişlik kavramında mühim bir etkiye sahiptir ve her bireyin tükenmişlik yaşama olasılığı kişisel özelliklere göre değişkenlik gösterir. Öğretmenlerde tükenmişlik, genellikle cinsiyet, tahsil durumu, yaş, medeni durum v.b. demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu faktörler, bireyin iş ortamına ve stres faktörlerine karşı dayanıklılığını belirlemede kritik bir rol oynar (Schaufeli & Enzmann, 1998). Kişisel özellikler tükenmişliği doğrudan etkileyebileceği gibi, aynı zamanda iş ortamındaki etkileşimlere de aracılık ederek öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve işten duydukları tatmini etkileyebilir.

Öğretmenler, bireysel özelliklerine bağlı olarak meslek hayatlarında farklı zorluklarla karşılaşabilir ve bu zorluklara verdikleri tepkiler de kişisel faktörlere göre değişebilir. Örneğin, genç öğretmenler iş deneyimleri az olduğu için iş yükü ve stresle başa çıkmada daha fazla zorlanabilirken, yaşça ilerlemiş öğretmenler mesleklerinde daha fazla deneyim kazandıkça bazı zorlukları aşma konusunda daha esnek davranabilir (Maslach & Leiter, 2016). Bu gibi bireysel farklılıklar, öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları tükenmişlik belirtilerinin neden ve nasıl ortaya çıktığını anlamamızı sağlar.

Bireysel faktörlerin tükenmişlik üzerindeki etkisi, eğitim kurumlarında daha etkili destek programları geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, her bireyin iş ortamında farklı bir şekilde tükenmişlik yaşadığı göz önünde bulundurularak, kurumların bireylerin kişisel özelliklerine uygun destekleyici programlar sunmaları önemlidir (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Böylelikle bireysel faktörlere göre tükenmişlik riski yüksek olan öğretmenler daha fazla destek alarak iş yüküyle başa çıkabilir ve tükenmişlikten korunabilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik sürecinde kişisel faktörlerin rolünü anlamak, bu süreci önleyici tedbirler almak adına önemlidir. Her bireyin farklı bir tükenmişlik düzeyi yaşaması, kişisel özelliklerin mesleki dayanıklılığı şekillendirdiğini gösterir. Bu bağlamda, bireysel özelliklerin tükenmişlik üzerindeki rolü daha iyi anlaşıldıkça, eğitim kurumları ve okul

yöneticileri, öğretmenlerin sağlıklı bir iş ortamında çalışmalarını için daha hedefe yönelik ve kişisel destek sağlayabilir.

2.3.1.1. Yaş

Yaş, mesleki tükenmişlikte önemli bir faktör olarak öne çıkar ve mesleki tükenmişlikle öğretmenlerimizin yaşları arasında belirgin bağlantı olduğu gözlemlenir. Genç öğretmenler, mesleklerinde henüz yeterli deneyime sahip olmadıkları için stres ve iş yükü karşısında daha fazla zorlanabilirler (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Özellikle kariyerinin ilk yıllarında olan öğretmenler, öğrenci ilişkilerinde, sınıf yönetiminde ve ders hazırlığında daha fazla destek arayışında olabilirler. Bu tür zorluklar, genç öğretmenlerde tükenmişlik belirtilerinin daha erken ve yoğun yaşanmasına yol açabilir.

Orta yaş grubu öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri genellikle daha dengeli seyreder. Mesleki deneyimleri arttıkça, öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı sorunları yönetme becerilerini geliştirir ve iş yükü ile başa çıkmada daha yetkin hale gelirler. Bu yaş grubundaki öğretmenler, öğrencilere karşı daha empatik ve sabırlı bir tutum sergileyebilir, bu da onların mesleki bağlılıklarını artırır (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Orta yaş grubundaki öğretmenler genellikle mesleklerine duydukları bağlılık ve iş tatmini açısından daha istikrarlı bir profil çizer.

Yaşça ilerlemiş öğretmenlerde ise tükenmişlik belirtilerinin tekrar artış gösterdiği gözlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğretmenler, uzun yıllar boyunca mesleğin getirdiği fiziksel ve duygusal yükleri taşıdıkları için meslekten yorgunluk ve bıkkınlık hissi yaşayabilirler. Bu durum, emekliliğe yakın olan öğretmenlerde iş tatminini azaltabilir ve işten soğuma belirtilerini artırabilir (Friedman, 2000). Ayrıca yaşça ilerlemiş öğretmenlerde fiziksel dayanıklılıkta azalma ve yeni teknolojilere uyum sağlama gibi zorluklar da tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler arasında yer alır.

Yaş faktörü, öğretmenlerin mesleki yaşam sürecinde farklı deneyimler yaşaması nedeniyle, tükenmişlik düzeylerini belirlemede kritik bir etkiye sahiptir. Eğitim kurumları, yaş gruplarına göre farklı ihtiyaçları olan öğretmenler için destekleyici programlar sunarak tükenmişlik riskini azaltabilir. Bu sayede hem genç öğretmenlerin mesleğe adaptasyonu sağlanabilir hem de yaşça ilerlemiş öğretmenlerin mesleki motivasyonu korunabilir.

2.3.1.2. Cinsiyet

Cinsiyet, öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerini etkileyebilen bir diğer önemli faktördür. Araştırmalar, kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının farklı olduğunu ve bu farklılığın iş ortamındaki roller, beklentiler ve sosyal desteğe erişim gibi faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Greenglass, Burke & Konarski, 1998). Kadın öğretmenler, özellikle duygusal tükenmişlik düzeylerinde daha yüksek risk altında olabilirler, çünkü iş ortamında duygusal emeğe daha fazla odaklanma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bu durum, kadınların iş yükü ve stres ile başa çıkarken daha fazla zorlanmalarına yol açabilir.

Erkek öğretmenler ise duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek tükenmişlik belirtileri gösterebilirler. Bu durum, erkeklerin iş ortamında duygusal uzaklık kurarak stresle başa çıkma eğiliminde olmaları ile açıklanabilir (Schaufeli & Enzmann, 1998). Erkek öğretmenler genellikle sorunlarla yüzleşmek yerine onlardan uzaklaşarak tükenmişlik belirtilerini bastırmaya çalışabilir. Ancak bu yaklaşım, uzun vadede tükenmişliği daha da pekiştirerek iş tatminini düşürebilir ve mesleki bağlılıklarını zayıflatabilir. Cinsiyetin tükenmişlik üzerindeki etkisi, toplumun iş ortamındaki cinsiyet rolleri algısıyla da şekillenebilir. Kadın öğretmenler hem işte hem de aile yaşamında sorumluluk üstlenme eğiliminde oldukları için “çifte yük” altında kalabilir ve bu durum tükenmişlik riskini artırabilir (Otero-López, Santiago & Castro, 2008). Erkekler ise, geleneksel roller gereği iş ortamında daha fazla sorumluluk üstlenme ve başarı odaklı olma eğiliminde olabilirler, bu da onların tükenmişlik seviyelerinde farklılık yaratır.

Cinsiyet farklılıklarının tükenmişlik üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak, eğitim kurumları kadın ve erkek öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş destek programları geliştirebilir. Bu tür programlar, cinsiyetin getirdiği beklentileri ve iş yükü baskısını azaltarak öğretmenlerin tükenmişlikten korunmasına katkıda bulunabilir.

2.3.1.3. Medeni Durum

Medeni durum, öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerini etkileyebilen önemli bir bireysel faktördür. Evli veya bekar olma durumu, öğretmenlerin iş yükü ve iş dışı yaşam dengelerini sağlama becerilerini doğrudan etkileyebilir. Araştırmalar, evli öğretmenlerin sosyal destek açısından daha avantajlı olduklarını ve bu destek sayesinde tükenmişlikle daha iyi başa

çıkabildiklerini göstermektedir. Evli öğretmenler, eşlerinden ve ailelerinden aldıkları destek sayesinde iş yerindeki stresi daha etkili bir şekilde yönetebilir.

Bekar öğretmenler ise iş dışı sosyal destek sistemlerine daha az sahip olabilirler. İş yükü ve mesleki zorluklarla tek başına mücadele etme eğiliminde olan bekâr öğretmenler, bu durum nedeniyle daha yüksek tükenmişlik riski taşıyabilirler (Burke & Greenglass, 1998). Bekâr bireylerin, iş yükü ve stresle başa çıkmada destek sistemlerinden yoksun olması, iş tatminlerini azaltabilir ve uzun vadede meslekten uzaklaşmalarına yol açabilir. Medeni durumun bu etkileri, öğretmenlerin tükenmişlik süreçlerini farklı şekilde yaşadıklarını gösterir.

Evli öğretmenler, çocuk sahibi olduklarında iş ve aile sorumlulukları arasında denge kurmakta zorlanabilirler. Çocuk sahibi olan öğretmenler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için iş dışında da yoğun bir çaba sarf ederler, bu da onların iş yükünü ve stres düzeylerini artırabilir. Bu durumda, iş-aile çatışması yaşayan öğretmenlerde tükenmişlik belirtileri daha yoğun şekilde gözlemlenebilir. İş ve aile sorumlulukları arasında denge sağlayamamak, duygusal tükenmişliği tetikleyen bir faktör haline gelir. Medeni durumun tükenmişlik üzerindeki etkisini azaltmak için öğretmenlere yönelik esnek çalışma saatleri ve iş-aile dengesi odaklı destek programları sunulabilir. Eğitim kurumları, özellikle çocuk sahibi öğretmenler için daha esnek çalışma düzenlemeleri yaparak tükenmişlik riskini azaltabilir ve öğretmenlerin iş tatminini artırabilir. Bu tür düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu koruyarak eğitimde sürdürülebilirliği destekler.

2.3.1.4. Eğitim Seviyesi

Eğitim seviyesi, öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyini etkileyen önemli bireysel faktörlerden biridir. Eğitim seviyesi arttıkça bireylerin işlerine daha fazla bağlılık göstermeleri ve mesleki dayanıklılıklarının artması beklenir. Özellikle lisansüstü eğitim almış öğretmenler, mesleklerinde daha yetkin olduklarını hissettikleri için iş tatminleri ve mesleki bağlılıkları daha yüksek olabilir. Bu tür öğretmenler, tükenmişlik belirtilerini daha etkili bir şekilde yöneterek mesleklerinde daha uzun süre kalma eğilimi gösterirler.

Yüksek eğitim seviyesi, öğretmenlerin problem çözme ve stres yönetimi becerilerini artırabilir. Daha ileri düzeyde eğitim alan öğretmenler, eğitimde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için daha gelişmiş stratejiler kullanabilir ve öğrencilere yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilirler (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Bu durum, öğretmenlerin

sınıf yönetiminde daha etkin olmalarını sağlar ve tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkmasını geciktirir. Ancak, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenler, mesleki beklentileri karşılanmadığında daha yoğun bir hayal kırıklığı ve stres yaşayabilir. Yüksek eğitim düzeyi, bireylerin işlerinden daha fazla tatmin beklemelerine yol açabilir ve bu tatmin sağlanmadığında tükenmişlik riski artabilir (Rosenblatt, Talmud & Ruvio, 1999). Bu nedenle, eğitim seviyesi yüksek öğretmenlerde, mesleki tatminsizlik ve iş yükü gibi faktörler, daha belirgin tükenmişlik belirtilerine neden olabilir.

Eğitim seviyesinin tükenmişlik üzerindeki etkisini yönetmek için eğitim kurumları, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlere kariyer gelişim fırsatları ve mesleki tatminlerini artıracak görevler sunabilir. Bu tür destekler, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu koruyarak tükenmişlik belirtilerini azaltabilir ve mesleki bağlılıklarını güçlendirebilir. Eğitim seviyesine uygun profesyonel destekler, öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha fazla katkı sunmalarını sağlar.

2.3.2. İş Ortamı ve Çalışma Koşulları

İş ortamı ve çalışma koşulları, öğretmenlerin iş tatminini, tükenmişlik düzeylerini ve genel mesleki bağlılıklarını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Çalışma ortamının fiziksel koşulları, öğretmenlerin mesleki performanslarını belirleyen önemli bir etkiye sahiptir. Fiziksel açıdan rahat, güvenli ve yeterli kaynaklara sahip bir ortamda çalışmak, öğretmenlerin işlerini daha verimli ve istekli bir şekilde yürütmelerini sağlar (Maslach & Leiter, 2016). Bununla birlikte, sınıf düzeni, okul donanımı ve diğer altyapı koşullarının yetersiz olduğu durumlarda, öğretmenlerde stres ve tükenmişlik seviyeleri artış gösterebilir.

Öğretmenlerin çalışma koşullarına uyum sağlamaları, iş yükleri ve günlük görevlerini yerine getirme becerilerini de etkiler. Olumsuz iş koşullarında çalışan öğretmenler, kendilerini yorgun ve demotive hissetme eğiliminde olur. Bu tür durumlar öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerini zayıflatarak eğitim sürecinin kalitesini düşürebilir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Özellikle fiziksel olarak uygun olmayan sınıf ve okul ortamları, öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırabilir ve bu da mesleki bağlılıklarında azalmaya neden olabilir.

Çalışma koşulları sadece fiziksel ortamla sınırlı kalmaz; iş ortamında sağlanan sosyal destek ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara verilen tepkiler de önemlidir. Okul yönetiminin öğretmenlere yönelik destekleyici bir tutum sergilemesi, öğretmenlerin iş tatminini artıran

bir unsurdur (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Destekleyici bir yönetim, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder ve iş ortamındaki sorunlara çözüm bulma konusunda yardımcı olur. Bu tür bir destek, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltabilir.

Çalışma ortamı, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artırma potansiyeline sahiptir. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, iş yükünün dengelenmesi ve öğretmenlerin desteklendiğini hissetmesi, onların işten ayrılma niyetlerini azaltabilir. İş ortamının öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi, tükenmişlik düzeyini düşürebileceği gibi, öğretmenlerin işlerinden tatmin duymalarını da sağlayabilir (Richards, Levesque-Bristol, Templin & Graber, 2016).

İş ortamı ve çalışma koşullarının düzenlenmesi, sadece bireysel öğretmenler için değil, eğitim sisteminin genel verimliliği açısından da önemlidir. Eğitim kurumlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapmaları, öğrencilerin eğitim süreçlerini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, iş ortamı koşullarının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin refahını destekleyecek şekilde tasarlanması gereklidir.

2.3.2.1. Çalışma Süreleri ve İş Yüğü

Çalışma süreleri ve iş yükü, öğretmenlerin mesleki tatminini etkileyen başlıca faktörlerdendir. Özellikle yoğun iş yükü altında çalışan öğretmenler, ders hazırlıkları, öğrenci değerlendirmeleri ve idari görevler gibi çok çeşitli sorumlulukları üstlenir. Bu durum, öğretmenlerin günlük olarak yaşadıkları stres seviyesini artırarak tükenmişlik riskini yükseltir (Kyriacou, 2001). Yoğun iş temposu, öğretmenlerin öğrencilerine yeterli zamanı ayırmalarını engelleyebilir ve iş yükü altında ezilme hissi doğurabilir.

Uzun çalışma saatleri, öğretmenlerin hem fiziksel hem de duygusal sağlıklarını etkileyerek meslekten duydukları tatmini azaltır. Araştırmalar, uzun saatler boyunca çalışan öğretmenlerin işlerini verimli bir şekilde yürütebilme kapasitelerinin düştüğünü göstermektedir. Öğretmenler, fazla mesai yaptıklarında iş dışında kendilerine ve ailelerine zaman ayıramamaktan yakınabilirler (Maslach & Leiter, 2016). Bu da iş-yaşam dengesini bozan ve öğretmenlerin mesleki tatminini düşüren bir etken olarak öne çıkar.

Çalışma süresi ve iş yükü, öğretmenlerin eğitimde yaratıcılıklarını ve yenilikçi yöntemleri kullanma eğilimlerini de etkiler. İş yükü altında baskı hisseden öğretmenler, ders hazırlıklarına yeterince odaklanamaz ve sınıf içinde öğrenci ihtiyaçlarına daha az duyarlı olabilir. İş yükü azaldığında, öğretmenler yeni öğretim teknikleri geliştirme konusunda daha

istekli olur ve bu da eğitimde verimliliği artırır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Ancak ağır iş yükü altında bu tür yenilikler zorlaşır.

Çalışma süreleri ve iş yükü arasında denge kurmak, öğretmenlerin tükenmişliğe karşı korunmasında önemlidir. Eğitim kurumlarının öğretmenlere yönelik iş yükünü düzenlemesi, ders saatleri dışında sosyal ve kişisel gelişimlerine zaman ayırmalarına imkân tanıyabilir. İş yükü dengeli olan öğretmenler, mesleklerine daha bağlı hissederler ve bu da tükenmişlik riskini azaltır (Jennett, Harris & Mesibov, 2003).

İş yükünün ve çalışma sürelerinin azaltılması, yalnızca öğretmenlerin bireysel sağlığını değil, aynı zamanda eğitim kalitesini de olumlu etkiler. Dengeli bir iş yükü, öğretmenlerin işlerine olan motivasyonunu artırır ve mesleki başarı hissini güçlendirir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilere daha fazla ilgi gösterebilir ve sınıf ortamında daha etkili olabilirler.

2.3.2.2. Sınıf Mevcudu ve Sınıf Ortamı

Sınıf mevcudu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini doğrudan etkileyen bir faktördür. Kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatını kaybeder ve bu da öğretim sürecini zorlaştırır. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak güçleşir, bu da öğretmenlerde tükenmişlik hissini tetikleyebilir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin iş yükü de artar ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yeterince yanıt verilemeyebilir.

Kalabalık sınıflarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de zorlu bir sınavdan geçer. Disiplin sağlama, öğrenciler arasında düzeni koruma ve ders içi etkileşimleri yönetme gibi konular, kalabalık sınıflarda daha karmaşık bir hale gelir. Bu durum, öğretmenlerin stres düzeylerini artırarak duygusal tükenme riskini yükseltir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Kalabalık sınıflarda öğretim, öğretmenlerin enerjilerini tüketen bir sürece dönüşebilir.

Sınıf ortamının fiziksel düzeni de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir başka önemli etkidir. Özellikle yeterli oturma düzeni, aydınlatma ve havalandırma gibi unsurlar sınıf ortamında eksik olduğunda, öğretmenlerin verimliliği düşebilir (Maslach & Leiter, 2016). Fiziksel açıdan yetersiz bir sınıf ortamı, hem öğrencilerin öğrenme sürecini hem de öğretmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkiler. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda ise öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı artar ve öğretim süreci daha etkili bir hale gelir. Bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmak, öğretmenlerin

mesleklerinden tatmin duymalarını ve işlerine olan bağlılıklarını artırır. Küçük sınıflarda ders veren öğretmenler, öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurarak tükenmişlik hissini azaltabilir.

Sınıf mevcudu ve sınıf ortamı, eğitim sürecinde öğretmenlerin verimliliği ve mesleki tatmin düzeyleri açısından göz önünde bulundurulması gereken faktörlerdir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre sınıf mevcutlarını düzenlemesi ve uygun fiziksel ortamı sağlaması, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada önemli bir rol oynar.

2.3.2.3. Okul Yönetiminin Desteği

Okul yönetiminin öğretmenlere sunduğu destek, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini doğrudan etkileyen bir faktördür. Yönetimin öğretmenlere karşı destekleyici bir tutum sergilemesi, onların mesleklerine olan bağlılıklarını artırır ve iş tatminlerini güçlendirir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmenler, okul yönetiminden aldıkları destekle kendilerini daha güvende hisseder ve bu durum iş yükü ile başa çıkmalarını kolaylaştırır.

Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişim, tükenmişlik riskini azaltmada kritik bir unsurdur. Etkili bir iletişim, öğretmenlerin yaşadığı sorunları yönetimle paylaşmalarına ve çözümler geliştirilmesine olanak tanır. İletişimin eksik olduğu durumlarda ise öğretmenler kendilerini yalnız hissedebilir ve mesleki bağlılıklarında düşüş yaşayabilirler (Leithwood & Beatty, 2008). Güçlü bir yönetim desteği, öğretmenlerin mesleklerine olan güvenini pekiştirir.

Destekleyici okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden programlar ve kaynaklar sunarak tükenmişliği önlemeye katkı sağlar. Mesleki gelişim olanakları, öğretmenlerin işlerine olan ilgilerini artırır ve tükenmişliği azaltır. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri, mesleki tatminlerini artırır ve eğitim sürecinde motivasyonlarını korumalarını sağlar (Hobfoll, 1989). Yönetim desteği, mesleki gelişimi teşvik eden unsurlarla birleştiğinde tükenmişlik riskini minimize eder.

Yönetimin öğretmenlerin iş yükünü dengeleme çabaları da tükenmişlik düzeyini etkileyebilir. Yönetimin, öğretmenlerin ders yükünü ve ek görevlerini dengeli bir şekilde dağıtması, onların işten duydukları tatmini artırır (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dengeli iş dağılımı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken zorlanmalarını önler ve mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirir.

Okul yönetiminin öğretmenlere sağladığı destek, öğretmenlerin tükenmişlikten korunmaları için gereklidir. Destekleyici bir yönetim, öğretmenlerin iş tatminlerini artırarak eğitim sürecine olumlu katkıda bulunur. Eğitim kurumlarının yönetim desteğini sürekli ve istikrarlı bir şekilde sağlaması, öğretmenlerin mesleklerine olan güvenini artırır ve tükenmişlik belirtilerini azaltır.

2.3.3. Sosyo-Ekonomik ve Çevresel Faktörler

Sosyo-ekonomik ve çevresel faktörler, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerini etkileyen önemli bileşenlerdir. Çalıştıkları bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve toplumsal beklentiler, öğretmenlerin iş yükü ve mesleki tatmin düzeylerini doğrudan etkiler. Öğretmenlerin, özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yaptıklarında, karşılaştıkları zorluklar daha da artabilir (Dorman, 2003). Bu tür bölgelerde, kaynak yetersizliği ve sosyal desteğin eksikliği gibi faktörler öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatabilir ve tükenmişlik riskini artırabilir.

2.3.3.1. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu

Öğretmenlerimizin görev yaptıkları okulun yer aldığı bölgenin ekonomik ve sosyal durumu, onların iş tatmini ve tükenmişlik seviyeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Sosyo-ekonomik açıdan düşük bölgelerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayamadıkları durumlarla daha sık karşılaşır ve bu durum, öğretmenlerin üzerindeki yükü artırır (Bakker & Demerouti, 2007). Böyle çevrelerde öğretmenler, öğrencilere yalnızca eğitim sağlamakla kalmaz; aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gereksinimlerini de karşılamaya çalışır, bu da iş yüklerini önemli ölçüde artırır.

Düşük sosyo-ekonomik koşullarda çalışan öğretmenler, sınıf içi motivasyon ve öğrenci katılımı konusunda da zorluklar yaşayabilir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla emek harcamalarına neden olur ve onları fiziksel ve duygusal olarak yıpratır (Grayson & Alvarez, 2008). Ayrıca, sosyo-ekonomik zorluklar yaşayan bölgelerde, eğitimdeki genel başarının düşmesi, öğretmenlerin mesleki tatminlerini azaltan bir faktör olarak öne çıkar. Bu bağlamda, çevrenin sosyo-ekonomik koşulları, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı rollerini etkileyerek tükenmişlik riskini artırır.

Bu bölgelerde çalışan öğretmenler, ekonomik ve sosyal olarak desteklenmediklerinde işlerinden ayrılma eğiliminde olabilirler. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenler, mesleklerini sürdürmede zorluk yaşarlar ve iş tatminleri azalır (Hastings & Bham, 2003). Destek eksikliği, öğretmenlerin eğitim kalitesini artırma çabalarını engelleyebilir ve onların tükenmişlik belirtilerini daha yoğun bir şekilde yaşamalarına neden olabilir.

Sosyo-ekonomik açıdan düşük bölgelerde çalışan öğretmenlerin iş yükünü hafifletmek için destek programlarına ihtiyaç vardır. Bu tür programlar, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini düşürerek, onların mesleklerine bağlılıklarını artırabilir. Ayrıca, bu tür programlar sayesinde öğretmenler, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir ve onların eğitim süreçlerine katkı sağlayabilir (McCormick & Barnett, 2006).

2.3.3.2. Toplumsal Beklentiler ve Mesleki Saygınlık

Toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer, öğretmenlerin mesleki bağlılık ve tatmin düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, toplum tarafından yeterince değer görmediklerini hissettiklerinde, mesleklerinden duydukları tatmin azalır ve bu durum, tükenmişlik düzeylerini artırabilir (Farber, 2000). Mesleki saygınlık, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinden aldıkları tatmini ve işlerine olan bağlılıklarını şekillendiren önemli bir faktördür.

Toplumun öğretmenlerden beklentileri, özellikle akademik başarı odaklı olduğunda, öğretmenler üzerindeki baskı artar. Bu durumda, öğretmenler sadece dersleri başarıyla yürütmek değil, aynı zamanda öğrencilerin sınav başarısını en üst düzeye çıkarmak gibi görevlerle de yükümlü hale gelirler. Toplumun bu tür beklentileri, öğretmenlerin iş yükünü artırarak tükenmişlik seviyelerini yükseltir (Borg & Ridding, 1991). Özellikle sınav sonuçlarına bağlı performans değerlendirmeleri, öğretmenler üzerinde yoğun bir baskı yaratabilir.

Toplumsal saygınlığın düşük olduğu toplumlarda, öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetme eğilimleri artabilir. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencilerine karşı olan ilgileri azalabilir ve mesleklerinden soğuma yaşanabilir. Özellikle eğitim yatırımlarının az olduğu bölgelerde, öğretmenler mesleki saygınlıklarını zedeleyen durumlarla daha sık

karşılaşabilirler (Kyriacou, 2001). Bu, mesleklerinden duydukları tatmini azaltır ve tükenmişlik riskini artırır.

Toplumsal saygınlık, öğretmenlerin mesleki tatminini artıran bir unsur olarak öne çıkar. Eğitim politikalarının ve toplumsal bilincin geliştiği ülkelerde, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri daha yüksek olabilmektedir. Toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değerin artması, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendiren bir etkidir (Maslach & Leiter, 2016). Bu açıdan, öğretmenlerin mesleki saygınlıklarını artırmak için toplumsal farkındalığı destekleyici programların uygulanması, eğitimdeki kaliteyi olumlu yönde etkileyebilir.

2.3.4. Kişisel ve Mesleki Destek Sistemleri

Kişisel ve mesleki destek sistemleri, öğretmenlerin iş tatmini, mesleki bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde kritik bir rol oynar. Öğretmenler, mesleklerinin zorluklarıyla başa çıkmak için gerek ailevi gerekse mesleki desteklere ihtiyaç duyarlar. Destek sistemlerinin sağladığı güven ve dayanışma duygusu, öğretmenlerin stres seviyelerini azaltabilir ve tükenmişlik belirtilerini hafifletebilir (Hobfoll, 1989). Öğretmenlerin bireysel ve mesleki dayanıklılıklarını güçlendirmek için bu tür destek sistemlerinin etkin bir şekilde sağlanması gereklidir.

2.3.4.1. Aile Desteği

Aile desteği, öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında temel bir dayanaktır. Ailelerinden destek gören öğretmenler, iş yerinde yaşadıkları stresle daha kolay başa çıkabilir ve mesleklerinden tatmin duyarlar (Friedman, 2000). Ailevi destek, öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırarak, işteki tükenmişlik belirtilerinin azalmasına katkıda bulunur. Özellikle çocuklu öğretmenler için aileden alınan yardım, iş-yaşam dengesinin sağlanmasında kritik bir öneme sahiptir.

Aile desteğinin eksik olduğu durumlarda, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları zayıflayabilir. Öğretmenlerin iş dışında kendilerini destekleyen bir yapının olmaması, iş yükü ve stresin daha da ağır bir hale gelmesine neden olur (Kyriacou, 2001). Bu tür durumlar, öğretmenlerin kendilerini izole hissetmelerine yol açabilir ve duygusal tükenme riskini artırabilir. Aileden

yeterli desteğin alınması, öğretmenlerin iş yerindeki zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır ve tükenmişlik belirtilerini hafifletebilir.

Ailevi destek, öğretmenlerin günlük iş yüklerini dengelemeleri açısından da önemlidir. Aile içinde öğretmene duyulan saygı ve anlayış, onun işine olan bağlılığını artırır ve mesleki tatminini pekiştirir (Greenglass & Burke, 1998). Özellikle yoğun çalışma dönemlerinde öğretmenin aile tarafından desteklenmesi, işine daha motive bir şekilde devam etmesine yardımcı olur. Bu da öğretmenlerin genel iş tatminlerini artıran bir faktördür.

Aile desteğinin katkılarını şöyle sıralayabiliriz:

- yalnızca iş yükünü dengelemekle kalmaz,
- aynı zamanda öğretmenlerin iş yerindeki stresi daha iyi yönetmelerine yardımcı olur.
- Aile içinde huzurlu bir ortamda bulunan öğretmenler, iş yerindeki zorluklarla daha sağlıklı bir şekilde başa çıkabilir ve bu da tükenmişliği önleyici bir etki yaratır.
- Ailevi destek, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını koruyan ve onları duygusal olarak destekleyen bir yapı sağlar.

2.3.4.2. Meslektaş ve İdari Destek

Meslektaş ve idari destek, öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki bağlılıklarını güçlendiren temel destek sistemlerinden biridir. Meslektaşlar arasındaki dayanışma, öğretmenlerin yaşadığı zorlukları paylaşımlarına olanak tanır ve onların stres seviyelerini düşürür. Meslektaş desteği, öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmelerini engeller ve iş yerinde daha güvenli bir ortam sağlar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu tür bir destek, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırarak, tükenmişlik riskini azaltır.

İdari destek, öğretmenlerin mesleki performanslarını ve iş tatminlerini etkileyen bir diğer önemli etkidir. Yönetim tarafından sağlanan destekleyici bir ortam, öğretmenlerin işlerinde daha verimli ve motive olmalarına katkı sağlar (Schaufeli & Enzmann, 1998). İdari desteğin eksik olduğu durumlarda ise öğretmenler kendilerini güvensiz hisseder ve iş yerindeki tatminleri azalır. Destekleyici bir yönetim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden unsurları da içerecek şekilde onların ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilir.

Meslektaş desteği, özellikle yoğun çalışma dönemlerinde öğretmenlerin streslerini paylaşımlarına olanak tanır. Öğretmenler, meslektaşlarıyla iş deneyimlerini paylaşarak

kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Bu tür bir dayanışma, onların iş yüküyle başa çıkmalarına ve duygusal tükenmeden korunmalarına yardımcı olur (Leithwood & Beatty, 2008). Meslektaşlar arasındaki iş birliği, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını koruyarak iş tatminlerini artırır.

Yönetimin destekleyici tutumu, öğretmenlerin iş tatminlerinde kalıcı iyileşmeler sağlar. Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleyici bir ortam sunması, onların işlerine olan bağlılıklarını güçlendirir ve iş tatminlerini artırır (Klassen & Chiu, 2011). Bu tür bir destek, öğretmenlerin iş yükünü dengelerken mesleki gelişimlerini de teşvik eden bir yapıda olmalıdır. Yönetimin sağladığı güvenli çalışma ortamı, öğretmenlerin mesleklerine olan saygılarını artırarak tükenmişliği azaltır.

Meslektaş ve idari desteğin sağlanması, öğretmenlerin yalnızca bireysel iş tatminlerini değil, aynı zamanda kurum içi dayanışmayı da güçlendirir. Destekleyici bir iş ortamı, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırarak iş tatminlerini güçlendirir ve eğitim sürecinde verimliliği yükseltir.

2.4. Tükenmişliğin Sonuçları

2.4.1. Mesleki Tükenmişliğin Eğitim Kalitesi Üzerindeki Etkileri

Mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin iş verimliliğini doğrudan etkileyen ve eğitim kalitesinde düşüşe yol açan bir süreçtir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, ders hazırlıklarını yeterince yapamama, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarsız kalma ve eğitim süreçlerine yeterince katkı sağlayamama gibi sorunlarla karşılaşır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkiler ve genel eğitim kalitesini düşürür (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Tükenmişlik sürecinin ilerlemesi, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerini zayıflatarak onların akademik gelişimlerine katkı sağlamalarını zorlaştırır.

Öğretmenlerde tükenmişliğin yaygınlaşması, eğitim kurumlarında öğrenci başarısında düşüşe neden olabilir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, sınıf yönetimi, ders anlatımı ve öğrencilere geri bildirim sağlama gibi temel görevlerde yetersiz kalabilirler. Bu tür yetersizlikler, öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırarak onların akademik başarılarını olumsuz etkiler (Maslach & Leiter, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin duygusal olarak yorgun olması, öğrenci motivasyonunu azaltır ve sınıf içi etkileşimleri zayıflatır. Mesleki

tükenmişlik, eğitimde sürekliliği tehdit eden bir faktördür. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işten ayrılma oranlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitim kurumlarında sürekli değişen öğretmen profili nedeniyle öğrencilerin uzun vadeli rehberlik ve destekten yoksun kalmasına yol açabilir (Ingersoll, 2001). Öğretmenlerin sık sık değişmesi, öğrencilerin öğrenim süreçlerini olumsuz etkiler ve eğitimdeki kaliteyi düşürür. Ayrıca, eğitim kurumlarının bu öğretmen sirkülasyonu nedeniyle kaynaklarını sürekli olarak yeni öğretmen yetiştirmeye harcaması gerekebilir.

Tükenmişliğin eğitim kalitesine bir diğer etkisi ise, öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemlerini benimseme konusundaki isteksizlikleriyle ilgilidir. Tükenmiş öğretmenler, ders hazırlıkları için yeterli enerji ve motivasyona sahip olmadıklarından, öğretim tekniklerini yenileme veya güncelleme konusunda isteksiz davranabilirler (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Bu durum, öğrencilerin sınıfta daha etkili ve ilgi çekici yöntemlerle öğrenim görmelerini engeller ve eğitim sürecinin kalitesini düşürür.

Eğitim kalitesinin düşmesi, yalnızca akademik başarıyı düşürmekle birlikte, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini dahi etkiler. Tükenmiş öğretmenler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yanıt veremeyebilir ve öğrencilere sağladıkları destek azaldığında, öğrenciler kendilerini daha izole ve desteksiz hissedebilirler. Bu, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını zayıflatır ve okula devamsızlık oranlarını artırabilir. Eğitimde kaliteyi artırmak adına öğretmenlerin tükenmişlikten korunması, öğrenci gelişiminde kritik bir rol oynar.

2.4.2. Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişki

Tükenmişlik ve iş doyumu, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve mesleki performanslarını şekillendiren iki önemli değişkendir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin iş doyumu seviyelerinin düşük olduğu ve işlerine olan bağlılıklarının azaldığı gözlemlenmiştir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Tükenmişlik arttıkça, öğretmenler mesleklerinden tatmin duymakta zorlanırlar ve bu da onların iş performanslarını doğrudan etkiler. İş doyumundaki azalma, tükenmişliğin şiddetlenmesine yol açan bir döngü oluşturur.

İş doyumu düşük olan öğretmenler, öğrencilerle kurdukları ilişkilerde zorlanma eğilimindedirler. İşlerinden tatmin olmayan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı daha az duyarlı olabilir ve öğrencilere yönelik empati geliştirmekte güçlük çekebilirler (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Bu durum, öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin kalitesini

düşürerek sınıf içindeki eğitim sürecini olumsuz etkiler. Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması, onların öğrencilere yönelik olumlu bir tutum sergilemelerini sağlar.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde iş doyumunun düşük olması, öğretmenlerin işten ayrılma niyetini de artırır. Araştırmalar, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin daha sık iş değiştirme eğiliminde olduklarını ve bu durumun eğitim sisteminde öğretmen sirkülasyonunu artırdığını göstermektedir (Ingersoll, 2001). Yüksek iş doyumunu ise öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını pekiştirir ve işten ayrılma oranlarını azaltır. Bu nedenle, iş doyumunu artırmak tükenmişliği önlemede önemli bir stratejidir. Öğretmenlerin iş doyumunu artırmak, yalnızca tükenmişliği azaltmakla kalmaz, aynı zamanda onların meslektan duydukları tatmini ve verimliliği de artırır. Yüksek iş doyumunu, öğretmenlerin mesleki performanslarını destekler ve öğrencilerle daha güçlü bağlar kurmalarına olanak tanır (Borg & Ridding, 1991). Bu tür bir ilişki, eğitim sürecinde verimliliği artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. İş doyumunu yükselten etmenler, tükenmişlik seviyelerini kontrol altında tutmada önemli bir rol oynar.

İş doyumunun yüksek olduğu ortamlarda, öğretmenler daha motive bir şekilde çalışır ve bu da tükenmişlik belirtilerini azaltan bir etkidir. Mesleki başarıya olan inançları artan öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabilirler (Taris, Le Blanc, Schaufeli & Schreurs, 2005). Bu nedenle, eğitim kurumlarının öğretmenlerin iş doyumunu artırmaya yönelik politikalar geliştirmesi, eğitimde kaliteyi yükselten ve tükenmişliği azaltan bir önlemdir.

2.4.2.1. Duygusal Tükenmenin İş Doyumu ile İlişkisi

Duygusal tükenme, öğretmenlerin iş doyumunu en çok etkileyen tükenmişlik boyutlarından biridir. Duygusal olarak yorgun hisseden öğretmenler, işlerinden duydukları tatmin düzeyini kaybetme eğilimindedirler. Araştırmalar, duygusal tükenmişlik yaşayan bireylerin işlerine karşı ilgilerini kaybettiklerini ve iş tatminlerinin azaldığını göstermektedir (Cordes & Dougherty, 1993). Öğretmenlerin iş doyumunu azaltan bu durum, onların mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatarak iş performanslarında düşüşe yol açar. Duygusal tükenme, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkileri olumsuz etkileyerek iş doyumlarını daha da düşürür. Duygusal olarak yorgun öğretmenler, öğrencilere karşı empati geliştirmekte zorlanır ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarsız kalabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları tatmini azaltır ve onların eğitim sürecine katkı sağlamalarını

zorlaştırır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). İş doyumu düşük olan öğretmenler, öğrencilerle olan ilişkilerinde daha az etkilidirler.

Duygusal tükenmenin iş doyumu üzerindeki etkisi, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini de etkileyebilir. Duygusal olarak tükenmiş öğretmenler, iş tatminlerinin azalmasıyla birlikte işlerinden ayrılmayı daha fazla düşünürler. İş doyumunun düşük olduğu ortamlarda, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları zayıflar ve iş değiştirme eğilimleri artar (Maslach & Leiter, 2016). Bu durum, eğitimde sürdürülebilirliği tehdit eden bir faktör olarak öne çıkar.

İş doyumunu artırmak için duygusal tükenmeyi azaltıcı önlemler alınması önemlidir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin iş doyumunu destekleyen bir iş ortamı sağlayarak, onların duygusal tükenme yaşamasını önleyebilir. Duygusal tükenmenin azaltılması, öğretmenlerin işlerine olan ilgilerini artırır ve onların mesleklerinden daha fazla tatmin duymalarını sağlar (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Duygusal tükenmenin iş doyumu ile ilişkisini anlamak, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmada önemli bir adımdır.

2.4.2.2. Kişisel Başarı Algısı ve Mesleki Tatmin

Kişisel başarı algısı, öğretmenlerin mesleki tatminlerini etkileyen temel unsurlardan biridir. Öğretmenler, kendilerini başarılı hissettiklerinde işlerinden daha fazla tatmin duyarlar ve mesleklerine olan bağlılıkları güçlenir. Yüksek kişisel başarı algısına sahip öğretmenler, işlerinde daha motive olur ve öğrencilerle olan ilişkilerinde daha etkilidirler (Maslach & Jackson, 1981). Bu durum, eğitim sürecinde verimliliği artırarak öğrenci başarısına da katkıda bulunur.

Kişisel başarı algısının yüksek olduğu durumlarda, öğretmenler kendilerini işlerinde daha yeterli hissederler. Öğretmenlerin başarı duygusu, onların iş doyumlarını pekiştirir ve mesleki tatminlerini artırır (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2010). İş doyumunun yüksek olduğu durumlarda, öğretmenler işlerine olan ilgilerini koruyarak mesleki bağlılıklarını sürdürürler. Bu durum, eğitimde kaliteyi ve sürekliliği artıran bir faktördür.

Başarı algısının düşük olduğu durumlarda ise öğretmenler işlerinden tatmin duymakta zorlanır. Kendini yetersiz hisseden öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermekte zorlanır ve eğitim sürecine yeterince katkı sağlayamaz (Klassen & Chiu, 2011). Düşük başarı algısı, öğretmenlerin mesleklerinden tatmin olmamalarına yol açarak tükenmişliği artıran bir

etki yaratır. Öğretmenlerin mesleklerinden duydukları tatminin azalması, işten ayrılma niyetlerini de etkileyebilir.

Kişisel başarı algısının artırılması, mesleki tatmini güçlendiren ve tükenmişlik riskini azaltan bir stratejidir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin başarı algısını destekleyen programlar sunarak onların iş tatminlerini artırabilir (Richards, Levesque-Bristol, Templin & Graber, 2016). Bu tür destekler, öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissetmelerine yardımcı olarak, mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirir.

Kişisel başarı algısının yüksek olması, öğretmenlerin işlerine olan ilgilerini pekiştirir ve iş tatminlerini artırır. Mesleki tatminin yüksek olduğu ortamlarda, öğretmenler öğrencilerine daha fazla katkı sağlayabilir ve eğitim süreçlerinde daha verimli olabilirler. Bu nedenle, başarı algısının desteklenmesi, öğretmenlerin tükenmişlikten korunmalarında ve eğitimde kaliteyi yükseltmede kritik bir rol oynar.

2.5. Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar

Zarei, Seyed ve Akhavan (2012) demografik değişkenlerin, bir İran kamu sektörü şirketinin çalışanları arasındaki iş tükenmişliği ve sonuçları arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada iş tükenmişliği bağımsız değişken olarak ele alınmış; çalışanların örgüte olan bağlılıkları ve işten ayrılma düşünceleri ve çalışanların iş doyumu bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir; bireylerin yaşı, evlilik ve eğitim durumu, cinsiyet moderatör değişken olarak seçilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öncelikle örgütlerde çalışanların iş tükenmişliğinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunun azalmasına ve işten ayrılma niyetinin artmasına yol açtığını göstermektedir.

Serter'in (2021)'de yaptığı çalışmada mesleki tükenmişliği ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinde araştırmıştır. 305 öğretmenin örneklemini oluşturduğu araştırma sonucunda Denizli'deki bahsi geçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde; aldığı maaşı yeterli bulma düşüncesi, yaş, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, medeni durum ve çalışma performansının Covid-19 sürecine göre değişip değişmemesine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ortaokul ve ilkökul öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyinin düşük düzeyde olduğu yönünde sonuç belirtilmiştir.

Çavuşoğlu (2005), "Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki" konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, meslek liselerinde çalışan 124 öğretmene uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin branş, mesleki kıdem, okulda görevdeki süre, cinsiyet, yaş, medeni durum ve çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışılan kuruma bağlı olarak duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında bir fark bulunmazken, duygusal tükenme boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Çimen ve Ergin (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Türk Silahlı Kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, sağlık alanında çalışan 8 farklı meslek grubundan toplam 1274 kişiye uygulanmıştır. Veri toplamak için Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, kişisel özellikler, bireylerin geçmiş deneyimleri ve örgütsel faktörlerin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, genç bireyler, bekârlar, çocuk sahibi olmayanlar, hemşireler ve özellikle kara kuvvetleri personelinin, diğer gruplara kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir.

Russell ve arkadaşları (1984), 158 aile hekimi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmaya göre, demografik faktörlerden bağımsız olarak, sağlık çalışanlarında tükenmişlik sendromu görülebileceği sonucuna varmışlardır. Ayrıca, işyerinde arkadaşlık ilişkilerinin ve hastalarla kurulan bağların güçlendirilmesinin, tükenmişliği azaltabileceğini ifade etmişlerdir.

Lau ve arkadaşları (2005), Hong Kong'daki ortaokul öğretmenlerinin demografik özellikleri ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Maslach anketini kullanarak yapılan bu çalışmada, Hong Kong öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı bakımından Kuzey Amerikalı öğretmenlerle benzer bir durum sergilediği, ancak duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma, tükenmişliğin üç boyutunda da cinsiyetle ilgili anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, daha genç, bekar, dini inancı olmayan, deneyimsiz ve mesleki eğitimini tamamlamamış öğretmenlerin tükenmişlik riski taşıdığı tespit edilmiştir. Yaş, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile ilişkili önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte, demografik faktörlerin tükenmişlik üzerindeki etkisi sınırlıdır.

Leiter ve Maslach (1988), hemşireler ve destek personeli üzerinde, 49'u bayan, 3'ü erkek olmak üzere küçük bir hastanede tükenmişlik üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, tükenmişliğin, çalışma ortamında negatif ilişkiler içinde olan kişilerde daha yaygın olduğu bulunmuştur. Ayrıca, personelin yönetime katılımı ve yönetimle ilgili söz

hakkına sahip olmasının tükenmişliği azalttığı, mutlu çalışanlarla yönetime katılım arasında ise doğru orantılı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Oruç (2007), Adana ilinin Seyhan ilçesinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında 68 öğretmen yer almıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için "Maslach Tükenmişlik Ölçeği"ni, kişisel bilgileri toplamak amacıyla ise "Kişisel Bilgi Formu"nu kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme alt boyutunda görev türü, mesleği kendisi seçme durumu, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama ve üstlerinden takdir görme durumlarına göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise görev türü, mesleği isteyerek seçme durumu ve öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama gibi değişkenlere göre farklılıklar gözlemlenmiştir. Kişisel başarısızlık alt boyutunda ise yaş, görev yapılan okul türü, görev süresi ve öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama gibi etkenlere göre farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet, medeni durum, mezun olunan alan ve çalışma hayatında iş arkadaşlarından destek görme durumu gibi faktörlere bağlı olarak ise tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), tükenmişlik üzerinde cinsiyetin etkisini incelediklerinde, cinsiyetin tükenmişlik üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Ancak, eğitim düzeyinin arttıkça tükenmişliğin de arttığı sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm içinde araştırmanın modeli, evren örneklem, kullanılacak olan veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu ve haftalık ders saati açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar ise, “iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyip, neden-sonuç ilişkilerine dair ipuçları elde etmeyi” amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2020).

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne bağlı devlet okullarında çalışan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, Ankara ili Sincan ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 200 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Tükenmişlik, bireylerin işlerinden dolayı kendilerini yorulmuş hissetmeleri, hizmet verdikleri öğrencilere karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı ve yeterlilik duygularının azalması olarak tanımlanır. Bu durum, genellikle doğrudan etkileşimde bulunan mesleklerde

alışan insanlarda daha fazla görülmektedir. Araştırmamızda Maslach Tükenmişlik Envanteri ile cinsiyet, yaş, haftalık ders saati, kıdem, medeni durum ve eēitim durumu deēiřkenlerinden kişiisel bilgi formu hazırlanmiş ve ilköēretim matematik ēretmenlerine uygulanmıştır. İlk kısımda araştırmaya katılanlarla ilgili cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ērenim düzeyi, medeni durum ve girdikleri ders saatleri ile ilgili kişiisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory [MBI])” bulunmaktadır.

3.3.1. Kişiisel Bilgi Formu

Anketin birinci bölümünde ilköēretim matematik ēretmenlerinin mesleki tükenmişlik nedenlerini belirlemek amacıyla demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişiisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, ērenim durumu ve haftalık ders yükleri ile ilgili sorular yer almaktadır (EK-1).

3.3.2. Maslach Tükenmişlik lēēi (MBI)

Maslach Tükenmişlik lēēi Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilmiştir. lēek Türkçeye 1992 yılında Ergin tarafından uyarlanmıştır. Tükenmişlik lēēi Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişiisel Başarı olmak üzere 3 boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır (EK-2).

Maslach Tükenmişlik Envanterinin gvenilirliēini tespit etmek için “Cronbach’s Alpha” (iç tutarlılık katsayısı) deēerlerine bakılmıştır. lēēin tüm maddelerinin iç tutarlılık katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. lēēin genelinin yüksek derecede güvenilirdir. Alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise duygusal tükenmişlik boyutunda 0,90 ile yüksek düzeyde güvenilir, duyarsızlaşma boyutunda 0,75 ile yüksek düzeyde güvenilir, kişiisel başarı boyutunda 0,79 ile yüksek düzeyde güvenilir olduēu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin toplanması

Araştırma verileri toplanırken yapılan basamaklar şu şekildedir: Araştırma için gerekli verilere ulaşmak hedefiyle Gazi Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü Mdrlē’nden lme araçlarının uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eēitim Mdrlē’ne gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. Ankara İl Milli Eēitim Mdrlē’nden alınan izin belgeleri

ile Ankara İli Sincan İlçesi resmi ortaokullara gidilerek önce okul yöneticileri ile anketlerin nasıl uygulanacağına dair yöntemler görüşülmüştür. İlköğretim matematik öğretmenleri ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllülük esasına göre ölçek öğretmenlerimize uygulanmıştır. Bu doğrultuda, ölçme araçlarının ilgili öğretmenlere dağıtımı ve toplanması işlemleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeklerin doğru bir şekilde doldurulabilmesi için öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, bazı okullarda çeşitli sebeplerle öğretmenlerle doğrudan iletişim kuramadığı durumlarda, ölçme araçlarının toplanmasını zümre başkanları sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programları kullanılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce veri seti hatalı kodlama, eksik ve ya aykırı değerler açısından incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına göre çarpıklık katsayısı (ÇK) -1 ve +1 sınırları içinde kaldığında, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Veri setinde normal dağılım dışında kalan kişilerin verileri silinmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümündeki demografik veriler frekans ve yüzdelik değerler kullanarak belirlenip, Birinci alt problem için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. İkinci alt problem için İkinci alt problem için t testi ve anova analizi yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini bu evrenden random yolla seçilen 200 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda bir kişinin verileri normal dağılım dışında kaldığından 199 öğretmenden toplanan veriler analiz edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	<i>n</i> %	Kadın 156 78,4	Erkek 43 21,6				199 100,0
Yaş	<i>n</i> %	25-30 66 33,2	31-35 43 21,6	36-40 49 24,6	41-50 32 16,1	51+ 9 4,5	199 100,0
Mesleki Kıdem	<i>n</i> %	1-5 66 33,2	6-10 45 22,6	11-15 45 22,6	16-20 29 14,6	21 (+) 14 7,0	199 100,0
Öğrenim Düzeyi	<i>n</i> %	Lisans 151 75,9	Lisansüstü 48 24,1				199 100,0
Medeni Durum	<i>n</i> %	Bekâr 79 39,7	Evli 120 60,3				199 100,0
Girilen Ders Saati	<i>n</i> %	1-20 121 60,8	21-30 78 39,2				199 100,0

Tablo 1 de araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı yer almaktadır. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu %78,4' ünü (n = 156) kadın öğretmenler oluştururken % 21,6' sını (n = 43) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Cinsiyet yönünden kadın öğretmenlerin baskın olduğu görülmektedir araştırmaya katılanlar arasında. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu genç olarak değerlendirebilmemiz mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 25-30 yaş aralığında olanların oranı % 33,2 (n = 66); 31-35 yaş aralığında olanların oranı %21,6 (n = 43); 36-40 yaş aralığında olanların oranı %24,6 (n = 49); 41-50 yaş aralığında olanların oranı %16,1 (n = 32) iken 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin oranı % 4,5 (n = 9) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki dağılıma bakıldığında, katılımcıların 1-5 yıl arası kідeme % 33,2 (n = 66) sahip öğretmenler oluştururken, 6-10 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin oranı % 22,6 (n = 45) olmuştur. 11-15 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin oranı % 22,6 (n = 45), 16-20 yıl arası kідeme sahip olan öğretmenlerin oranı % 14,6 (n = 29) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kідeme sahip olan öğretmenlerin oranı % 7,0 (n = 14) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun göreve yeni başlayan öğretmenlerden oluştuğu kabul edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında % 75,9' unun (n = 151) lisans mezunu olduğu, % 24,1' inin (n = 48) lisansüstü mezunu olan öğretmenler oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında evli olan öğretmenlerin oranı %60,3 (n = 120) iken bekâr olan öğretmenlerin oranı %39,7 (n = 79) olarak belirlenmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda girdikleri ders saatleri incelendiğinden 1-20 saat aralığında derse giren öğretmenlerin oranı 60,8 (n = 121); 21-30 saat aralığında derse giren öğretmenlerin oranı %39,2 (n = 78) olarak tespit edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS21 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce veri seti hatalı kodlama, eksik ve ya aykırı değerler açısından incelenmiştir. İlk olarak kayıp değerlere ortalama değerlere göre atama yapılmıştır. Daha sonra bu araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov Testi ve Uç Değer Atma (Z Değeri) kullanılarak incelenmiştir. Test sonucuna göre çarpıklık katsayısı (ÇK) -1,5 ve +1,5 sınırları içinde kalıyorsa, Z değeri de -3 ile +3 arasında kalıyorsa puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği, -4 ile +4 arasının da kabul gördüğü şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veri setinde normal dağılım dışında kalan bir kişinin verisi silinmiş kalan 199 kişinin verisinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veri setinden 90 kod numaralı kişi silinmiştir.

Tablo 2

Maslach Tükenmişlik Envanteri Maddelerinin Aralık Puanları

Maslach Tükenmişlik Envanteri		
Puan	Katılma Derecesi	Aralık Puanları
1	Hiçbir Zaman	1,00-1,79
2	Çok Nadir	1,80-2,59
3	Bazen	2,60-3,39
4	Çoğu Zaman	3,40-4,19
5	Her Zaman	4,20-5,00

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ankara İli Sincan İlçesinde Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Sendromu Düzeyleri ve Demografik Değişkenlere Göre İstatistiksel Bulgular

Ankara ili Sincan ilçesinde ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik sendromu hangi düzeydedir ve aşağıdaki demografik değişkenlere göre nasıl farklılaşmaktadır?

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Meslekte kaçınıcı yıl
- d) Eğitim düzeyi
- e) Medeni durum
- f) Haftalık ders saati

4.1.1. Ankara İli Sincan İlçesinde Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Algıları Ne Düzeydedir?

Ankara İli Sincan İlçesinde ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyleri algıları ne düzeydedir? Olarak belirlenmiştir. Alt problemin analizi için Frekans, ortalama ve standart sapma puanlarının analizi yapılmıştır.

Tablo 3

Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Maddeler:	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
1-İşimden soğuduğumu hissediyorum.	199	2,46	,99	Çok Nadir
2-İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	199	2,80	1,01	Bazen
3-Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	199	2,26	1,05	Çok Nadir
4-İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	199	2,31	,78	Çok Nadir
5-İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	199	1,56	,78	Hiçbir Zaman
6-Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	199	2,75	,93	Bazen
7-İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	199	2,07	,62	Çok Nadir
8-Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	199	2,57	1,00	Çok Nadir
9-Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	199	1,87	,83	Çok Nadir
10-Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	199	2,35	,96	Çok Nadir
11-Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	199	2,33	1,04	Çok Nadir
12-Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	199	2,09	,87	Çok Nadir
13-İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.	199	2,67	1,05	Bazen
14-İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	199	3,10	1,02	Bazen
15-İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	199	1,53	,74	Hiçbir Zaman
16-Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	199	2,62	,98	Bazen
17-İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	199	2,36	,86	Çok Nadir
18-İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.	199	2,47	,85	Çok Nadir
19-Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	199	2,45	,91	Çok Nadir
20-Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	199	1,83	,96	Çok Nadir
21-İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	199	2,41	,80	Çok Nadir
22-İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	199	2,39	1,07	Çok Nadir

Tablo 3 incelendiğinde Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin algılarına göre mesleki tükenmişlik sendromunun en yüksek değerleri sırasıyla; 14. maddeye “İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum” ($\bar{X} = 3,10$), 2. maddeye “İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum” ($\bar{X} = 2,80$), 6. maddeye “Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı” ($\bar{X} = 2,75$), 13. maddeye

“İşimin beni kısıtladığını hissediyorum” ($\bar{X} = 2,67$) ve 16. maddeye “Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor” ($\bar{X} = 2,62$) vermişlerdir. En düşük değerleri ise sırasıyla 15. maddeye “İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil” ($\bar{X} = 1,53$), 5. maddeye “İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum” ($\bar{X} = 1,56$), 20. maddeye “Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum” ($\bar{X} = 1,86$), 9. maddeye “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum” ($\bar{X} = 1,87$) ve 7. maddeye “İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum” ($\bar{X} = 2,07$) verdikleri görülmüştür. Standart sapma değerleri incelendiğinde de en homojen dağılımın 7. maddede “İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum” ($S = ,62$) olduğu görülmektedir.

4.1.2. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Alt Boyutuna Ait Bulgular

4.1.2.1. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Duygusal Tükenme Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 4

Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik Sendromunun Duygusal Tükenme Alt Boyutunun Düzeyleri

Maddeler:	N	$\bar{X}$	Ss	Düzey
1-İşimden soğuduğum hissediyorum.	199	2,46	,99	Çok Nadir
2-İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	199	2,80	1,01	Bazen
3-Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	199	2,26	1,05	Çok Nadir
6-Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	199	2,75	,93	Bazen
8-Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	199	2,57	1,00	Çok Nadir
13-İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.	199	2,67	1,05	Bazen
14-İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	199	3,10	1,02	Bazen
16-Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	199	2,62	,98	Bazen
20-Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	199	1,83	,96	Çok Nadir

Tablo 4 incelendiğinde Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin algılarına göre mesleki tükenmişlik sendromunun duygusal tükenme alt boyutuna göre düzeyleri en yüksekten düşüğe göre sırasıyla; 14. madde “*İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum*” ($\bar{X} = 3,10$), 2. madde “*İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum*” ($\bar{X} = 2,80$), 6. madde “*Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı*” ($\bar{X} = 2,75$), 13. madde “*İşimin beni kısıtladığını hissediyorum*” ($\bar{X} = 2,67$), 16. madde “*Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor*” ($\bar{X} = 2,62$), 8. maddeye “*Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum*” ($\bar{X} = 2,57$), 1. madde “*İşimden soğuduğum hissediyorum*” ($\bar{X} = 2,46$), 3. madde “*Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum*” ($\bar{X} = 2,26$) ve 20. madde “*Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum*” ($\bar{X} = 1,83$) olarak belirlenmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde de en homojen dağılımın 6. madde “*Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı*” ($S = ,93$) olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Kişisel Başarı Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 5

Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Kişisel Başarı Alt Boyutunun Düzeyleri

Maddeler:	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
4-İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	199	2,30	,78	Çok Nadir
7-İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	199	2,07	,62	Çok Nadir
9-Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	199	1,87	,83	Çok Nadir
12-Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	199	2,09	,87	Çok Nadir
17-İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	199	2,36	,86	Çok Nadir
18-İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.	199	2,47	,85	Çok Nadir
19-Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	199	2,45	,91	Çok Nadir
21-İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	199	2,41	,80	Çok Nadir

Tablo 5 incelendiğinde Ankara ili Sincan ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin algılarına mesleki tükenmişlik sendromunun kişisel başarı alt boyutuna göre düzeyleri en yüksekten düşüğe göre sırasıyla; 18. madde “İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim” ($\bar{X} = 2,47$), 19. madde “Bu işte birçok kaydadeğer başarı elde ettim” ($\bar{X} = 2,45$), 21. madde “İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum” ($\bar{X} = 2,41$), 17. madde “İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım” ($\bar{X} = 2,36$), 4. madde “İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım” ($\bar{X} = 2,30$), 12. Madde “Çok şeyler yapabilecek güçteyim” ($\bar{X} = 2,09$), 7. Madde “İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum” ($\bar{X} = 2,07$) ve 9. Madde “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum” ($\bar{X} = 1,87$) olarak belirlenmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde de en homojen dağılımın 7. maddede “İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum” ($S = ,62$) olduğu görülmektedir.

4.1.2.3. Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinden Duyarsızlaşma Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 6

Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik Sendromu Duyarsızlaşma Alt Boyutunun Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	S	Düzy
5-İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	199	1,56	,78	Hiçbir Zaman
10- Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	199	2,35	,96	Çok Nadir
11-Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	199	2,33	1,04	Çok Nadir
15-İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	199	1,53	,74	Hiçbir Zaman
22-İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.	199	2,39	1,07	Çok Nadir

Tablo 6 incelendiğinde Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin algılarının mesleki tükenmişlik sendromunun duyarsızlaşma alt boyutuna göre düzeyleri en yüksekten düşüğe göre sırasıyla; 22. madde “*İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum*” ($\bar{X} = 2,39$), 10. madde “*Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim*” ($\bar{X} = 2,35$), 11. madde “*Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum*” ($\bar{X} = 2,33$), 5. madde “*İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum*” ($\bar{X} = 1,56$) ve son sıra 15. madde “*İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil*” ($\bar{X} = 1,53$) belirlenmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde de en homojen dağılımın 15. maddede “*İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil*” ($S = ,74$) olduğu görülmektedir.

4.1.3. Ankara İli Sincan İlçesi Ortaokullarında Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik Sendromu Aşağıdaki Değişkenlere Göre İstatistiksel Bulguları

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Meslekte kaçınıcı yıl
- d) Eğitim düzeyi
- e) Medeni durum
- f) Haftalık ders saati

Bu problemin analizleri için T TESTİ ve ANOVA işlemleri yapılmıştır.

- a) Mesleki Tükenmişlik Sendromu Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 7

Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	Sd	P
Kadın	156	2,87	,39	1,82	197	,07
Erkek	43	2,75	,39			

Tablo 7 incelendiğinde, Sig (,07>,05) olduğundan varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. [t (197) = 1,82, p > ,05] Kadın matematik öğretmenlerin mesleki tükenmiş düzeyi ($\bar{X}$ = 2,87), erkek öğretmenlerden ($\bar{X}$ = 2,75) göre daha yüksektir.

- b) Mesleki Tükenmişlik Sendromu Yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 8

Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Sendromunun Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,09	4	,27			
Grupiçi	29,75	194	,15	1,78	,14	
Toplam	30,84	198				

A: 25-30 Yaş; B: 31-35 Yaş; C: 36-40 Yaş; D: 41-50 Yaş E: 51 Yaş Üzeri

Tablo 8 incelendiğinde Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin

- c) Mesleki Tükenmişlik Sendromu Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 9

Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Mesleki Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,38	4	,59			
Grupiçi	28,47	194	,15	4,05	,00	A ve C
Toplam	30,85	198				

A: 1-5 Yıl; B: 6-10 Yıl; C: 11-15 Yıl; D: 16-20 Yıl E: 21 Yıl Üzeri

Tablo 9 incelendiğinde Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan One Way Anova Testinde homojenliğin anlamlı olmadığı belirlenmiş ($p < ,05$) ve hangi mesleki kıdemler arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemek için de SPSS veri setinde “Scheffe” ve “Dunnett” işaretlenerek tekrar yapılan analize verilerine göre; A ile C arasında yani 1-5 yıl kıdemi olan matematik öğretmenleri ile 11-15 yıl kıdemi olan matematik öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlikte anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

- d) Mesleki Tükenmişlik Sendromu Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 10

Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	T	Sd	P
Lisans	151	2,82	,40	-1,70	197	,09
Lisansüstü	48	2,93	,35			

Tablo 10 incelendiğinde, Sig ($,09 > ,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. [$t(197) = -1,70, p > ,05$] Lisansüstü öğrenim gören matematik öğretmenlerin mesleki tükenmiş düzeylerine göre tutumu ($\bar{X} = 2,93$), Lisans mezunu olan matematik öğretmenlere göre ($\bar{X} = 2,82$) göre daha yüksektir.

- e) Mesleki Tükenmişlik Sendromu Medeni Durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 11

Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	T	Sd	P
Bekar	79	2,80	,41	-1,15	197	,25
Evli	120	2,87	,38			

Tablo 11 incelendiğinde, Sig ($,25 > ,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Sincan ilçesindeki ilkokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. [t (197) = -1,15, p > ,05] Medeni durumuna göre evli olan matematik öğretmenlerin mesleki tükenmiş düzeylerine göre tutumu ($\bar{X} = 2,87$), bekar olan matematik öğretmenlere göre ($\bar{X} = 2,80$) göre daha yüksektir.

- f) Mesleki Tükenmişlik Sendromu Haftalık girilen ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 12

Ankara İli Sincan İlçesindeki Ortaokullarda Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Girilen Ders Saati Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Girilen Ders Saati	N	$\bar{X}$	S	T	sd	P
1-20 Saat	121	2,77	,38	-3,36	197	,01
21-30 Saat	78	2,96	,39			

Tablo 12 incelendiğinde, Sig ($,01 < ,05$) olduğundan varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Sincan ilçesindeki ilkokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin haftalık girilen ders saati sayısına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. [t (197) = -3,36, p < ,05] 21-30 saat derse giren matematik öğretmenlerin mesleki tükenmiş düzeylerine göre tutumu ($\bar{X} = 2,96$), 1-20 saat derse giren öğretmenlere göre ($\bar{X} = 2,77$) göre daha yüksektir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmamızda Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görevli ilköğretim matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,32$) olarak belirlenmiş olup; ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin fazla olduğu belirlenmiştir. 2013 yılında Tunç tarafından yapılan “tarih öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı araştırmada genel tükenmişlik seviyesi orta seviye olarak belirlenmiştir. Ayrıca Ankara ili Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme alt boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X} = 2,56$) ile normal olarak belirlenmişken kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X} = 2,25$) ile düşük duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X} = 2,03$) ile düşük olarak belirlenmiştir. Buda demek oluyor ki matematik öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda normal düzeyde tükenmişlik yaşarken; kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Acun (2010) tarafından yapılan “Biyoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin araştırmada” Biyoloji öğretmenleri Duygusal tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı boyutlarındaki tükenmişliği “az düzeyde” yaşadıkları belirlenmiştir. “Beden Eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yapılan araştırmada” duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük, kişisel başarı boyutunda ise yüksek düzeye sahip olduklarını tespit edilmiştir (Gögercin, 2017). 2017 yılında Vatansever ve Güney tarafından yapılan araştırmada duygu tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda orta, kişisel başarı düzeyinde ise yüksek düzeyde tükenmişlik belirlenmiştir. 2019 yılında Elbadi tarafından yapılan araştırmada da duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda yüksek, duyarsızlaşma boyutunda ise normal düzeyde tükenmişlik belirlenmiştir. 2006

yılında Özkaya tarafından yapılan “Yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliği ve yine 2006 yılında Babaoğlu tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyeleri duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarında düşük olduğu belirlenmiştir. Çavuşoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada Endüstri Meslek Lisesindeki öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutunda mesleki tükenmişlikleri düşük olarak belirlenmişken kişisel başarı boyutlarındaki mesleki tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. 2023 yılında Akboğa tarafından yapılan araştırmada “matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği etkileyen bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi adlı araştırmada da duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda Düşük, kişisel başarı düzeyinde ise yüksek düzeyde tükenmişlik belirlenmiştir.

Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç Acun (2010), Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010), Koçak (2009), Erdemoğlu (2007), Çavuşoğlu (2005), Gündüz (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Başol ve Altay (2009), Erçen (2009), Lau, Yuen, Chan (2009), Otacıoğlu (2008), Baysal ve Girgin (2005), Peker (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın matematik öğretmenlerin mesleki tükenmiş düzeyi ($\bar{X} = 2,87$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} = 2,75$) e kıyasla daha yüksektir. Bu sonuç Akboğa (2023), Elbadi (2019), Özgül ve Atan (2017), Sağır, Ercan, Duman, Bilen (2014), Şahin (2008), Çimen (2007), Aksoy (2007), tarafından yapılan araştırmalarla benzerdir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla çıkmasının nedeni Akboğa (2023) tarafından yapılan bir değerlendirmeye göre, “kadın öğretmenlerin anne, eş ve işgören rollerini aynı anda üstlenmeleri, farklı sorumlulukların getirdiği ağır yük nedeniyle daha fazla tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir. Ayrıca, kadınların genellikle daha hassas ve duygusal yapıda olmaları, karşılaştıkları stres faktörlerinin etkisiyle duygusal anlamda daha derin şekilde etkilenmelerine ve bunun sonucunda daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik daha fazla çaba göstermeleri ve bu ihtiyaçlara yönelik güç harcamaları da, duygusal tükenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olabilir.”

Araştırmamızda Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın

olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar 2010 yılında Acun tarafından yapılan araştırma, 2009 yılında Başol ve Altay tarafından yapılan araştırma, 2008 yılında Kayabaşı tarafından yapılan araştırma, 2005 yılında Çavuşoğlu tarafından yapılan araştırma, 2002 yılında Tuğrul ve Çelik tarafından yapılan araştırmalarla benzer sonuç vermiştir. 2009 yılında Erçen tarafından yapılan araştırma, 2009 yılında Koçak tarafından yapılan araştırma, 2007 yılında Erdemoğlu tarafından yapılan araştırma, 2006 yılında Babaoğlu tarafından yapılan araştırma ve 2005 yılında Lau ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma Mesleki Tükenmişlik düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sincan ilçesindeki ortaokullarda okullarında görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl kıdemi olan matematik öğretmenleri ile 11-15 yıl kıdemi olan matematik öğretmenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç 2019 yılında Elbadi tarafından yapılan araştırma, 2009 yılında Koçak tarafından yapılan araştırma, 2008 yılında Deniz-Kan tarafından yapılan araştırma, 2008 yılında Otacıoğlu tarafından yapılan araştırma ve 2004 yılında Gündüz tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 2010 yılında Acun tarafından yapılan araştırma, 2009 yılında Başol ve Altay tarafından yapılan araştırma, 2008 yılında Kayabaşı tarafından yapılan araştırma, 2005 yılında Çavuşoğlu tarafından yapılan araştırma ve 2002 yılında Peker tarafından yapılan araştırma sonuçları mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kıdem arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Elbadi (2019)'e göre “Tükenmişlik, aniden gelişen bir psikolojik durum değildir. Başlangıçta duygusal bir yorgunlukla kendini gösteren tükenmişlik, zamanla kişisel başarıda azalmaya neden olur ve bazen işten ayrılma gibi sonuçlarla sonlanabilir. Yeni başlayan öğretmenler, mesleğe umut, enerji ve ideallerle başlasalar da, bu beklentiler genellikle karşılanmayabilir. Böyle durumlarda, öğretmenler okul ortamı, uygulama güçlükleri ve zaman ile enerji eksikliği gibi zorluklarla başa çıkmaya çalışırlar. Ancak aldıkları eğitim, karşılaştıkları gerçek sorunları çözmeye yetmediğinde, çözümler aramalarına rağmen bu sorunlarla başa çıkamadıklarını fark ederler ve tükenmişlik hissi başlar. Bu tür bir hayal kırıklığı, genellikle öğretmenlik mesleğine başlanmasından yaklaşık bir yıl sonra kendini gösterir.”

Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar 2010 yılında Acun tarafından yapılan araştırma, 2009 yılında

Koçak tarafından yapılan araştırma ve 2008 yılında Kayabaşı tarafından yapılan araştırmalarla benzer sonuçlar ortaya konmuştur. 2007 yılında Erdemoğlu tarafından yapılan araştırma, 2006 yılında Babaoğlu tarafından yapılan araştırma, 2002 yılında Peker tarafından yapılan araştırma ve 1996 yılında Tümkaya tarafından yapılan araştırmalarda ise mesleki tükenmişlik düzeyinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin haftalık girilen ders saati sayısına göre anlamlı bir farklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha az derse giren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri daha düşüktür. Yapılan literatür taramasında mesleki tükenmiş düzeyinin girilen ders saatine göre incelenmesi ile alakalı olarak daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Sincan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bu Sonuçlar 2019 yılında Elbadi Tarafından yapılan araştırma, 2010 yılında Acun tarafından yapılan araştırma, 2010 yılında Akman ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma, 2008 yılında Kayabaşı tarafından yapılan araştırma, 2005 yılında Çavuşoğlu tarafından yapılan araştırma, 2004 yılında Gündüz tarafından yapılan araştırma ve 1996 yılında Tümkaya tarafından yapılan araştırmalarda benzerlik göstermektedir. Bunun yanında 2006 yılında Babaoğlu tarafından yapılan araştırma, 2005 yılında Lau ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma ve 2001 yılında İzgar tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri ve medeni durum arasında anlamlı çeşitli farklılıklar tespit edilmiştir.

Elbadi (2019)' ye göre “Bir aileye sahip olmanın, duygusal yükleri paylaşmanın ve destek almanın tükenmişlik seviyesini düşürebileceği görüşü incelenmiştir. Fakat gerçekleştirilen araştırmada, medeni durumun tükenmişlik üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır.”

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yaş ortalaması arttıkça kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik puanlarının ortalaması düşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim ve beklentilerinin bu sonuçlarla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Ayrıca, yüksek lisans

diplomasına sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanlarının, yalnızca lisans diplomasına sahip olan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve haftalık ders saati gibi demografik özelliklerinin, tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin mesleki eğitim aldıkları kurumlarda, mesleğe dair uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi, öğretmenlerin gerçek iş koşulları ile beklentileri arasında denge kurmalarına yardımcı olacaktır.
2. Öğretmenlerin mesleklerinde beklenen nitelik ve nicelikte hizmet verebilmeleri için, okul içindeki veya dışındaki olumsuz etkileyen faktörlere dair bilgilendirilmeleri önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin tükenmişlik belirtilerini tanıyabilmesi ve gerekli önlemler hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenmelidir. Bu sayede öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin iş yükü, kendi kişisel zamanlarına ayırabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Böylece öğretmenler derse hazırlık için yeterli zamana sahip olabilirler.
4. Öğretmenlerin yararlanabileceği rehberlik servisleri oluşturulması, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm arayışında yardımcı olacaktır.
5. Okul yöneticilerinin tükenmişlik sendromu hakkında bilgilendirilmesi ve tükenmişliği engelleyen önlemlerin alınması gereklidir. Bazı okullarda, öğretmenlerin takdir edilmesi yerine hataları sert bir dille eleştirilebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin fikirlerini dile getirmekten kaçınmasına, hatta toplantılara katılmamalarına yol açabilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler fırsat bulduklarında kendilerinden istenen görevlerin dışında faaliyetlere katılmakta isteksiz olabilirler.
6. Örgüt denetim sisteminin gerçekçi temellere dayanarak oluşturulması önemlidir. Geri dönüş sağlanamayan sistemlerin verimini anlamak zordur. Öğretmenlerin mesleki beceri ve verimliliği, rehberlik amacıyla denetlenmeli ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim programları daha gerçekçi şekilde belirlenmelidir.
7. Tükenmişlik sendromu üzerinde etkili olabilecek diğer faktörlerin ortaya konması ve çözüm yollarına dair yeni araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

8. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının, meslek mensupları ve toplum tarafından daha fazla değer görmesi için çalışmalar yapılabilir.
9. Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği ortamlar (sosyal medya, ağlar vb.) oluşturulabilir ve yöneticilerin de bu platformlara katılımı teşvik edilebilir.
10. Eğitim fakültelerinden öğretmen olarak mezuniyet için gereken yeterliliklere sahip olmayan adayların mezun edilmemesi sağlanmalıdır.
11. Tükenmişlik sendromunu önlemeye ve azaltmaya yönelik olarak, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) özel programlar geliştirilmelidir. Bu programlar, oluşturulacak ekipler aracılığıyla öğretmenlere tanıtılmalı ve tükenmişlik konusunda farkındalık artırıcı bilgiler sağlanmalıdır.

5.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda, nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemler (gözlem, görüşme vb.) de kullanılmalıdır. Okul binalarının fiziksel kapasitelerinin yetersizliği nedeniyle, her sınıfa düşen öğrenci sayısı, normal standartların çok üzerinde kalmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olması, sınıf içindeki aktivitelerin daha fazla zaman almasına yol açmaktadır. Çünkü her öğrencinin etkinliklere katılması, etkili öğrenme için gereklidir. Bu durum, öğretmenleri müfredatın gerisinde bırakacak kadar zaman kaybına neden olabilir. Ayrıca, grup çalışmaları sırasında grupların oluşturulması, hem zaman hem de teknik açıdan zorluklar yaratmaktadır. Öğrenci sayısına göre yetersiz olan ders materyalleri, kalabalık sınıflarda malzeme eksikliğine yol açmakta ve bu da doğal olarak öğretimin kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Yaşanan tükenmişliğin kökenleri araştırılmadan uygulanan her çözüm eksik ve yetersiz kalacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı tükenmişliği önleyebilmek adına, öğretmenlerin bağlı olduğu eğitim bakanlığı ve diğer ilgili paydaşlar (idareciler) aşağıdaki önerileri dikkate alabilirler:

- Eğitim politikaları geliştirenlerin, bir öğretmenin veya eğitmenin ruhsal sağlığının eğitim verimliliği üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Eğitimciler, toplumların gelişmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu yüzden, öğretmenlere yönelik birincil derecede sorumlu olan politika yapıcılarının,

öğretmenlerin düzenli psikolojik destek alabilecekleri merkezler veya kurumlar kurmalarını sağlamaları önemlidir.

- Eğitim kurumları, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik açıdan desteklenmesi konusunda idarecilerin sorumluluğundadır. İdareciler, öğretmenlerinin psikolojik ihtiyaçlarını ve genel konforlarını gözetmekte sorumlu olmalıdır. Verimli bir eğitim, ülke refahı üzerinde geniş kapsamlı etkiler yaratabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çalışma koşulları ve sosyal ortamları iyileştirilmeli, onların mesleki tatminlerini artırmaya yönelik örgütsel destekler sağlanmalıdır.
- Tükenmişliğin ortaya çıkmasındaki temel etkenler kurumlarla bağlantılı ise, etkili iletişim ve işbirliği ile bu sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki tatminlerinin sağlanması, tükenmişliği en aza indiren önemli bir faktördür ve bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acun, M. (2010). *Bazı değişkenlere göre biyoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Dicle.
- Akboğa, K. (2023). *İlköğretim öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akman, B., Taşkın. N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma, *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Aksoy, Ş. U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Basol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Batlaş, A., & Batlaş, Z. (1990). *Stres ile başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, A., & Girgin, G. (2005) Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.

- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7–11 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human organizations*. New York: Praeger.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çimen, O. (2007). Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 33-49.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Deniz-Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 16(2), 431- 438.
- Dolunay, A. B., & Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35- 48.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 35-47.
- Elbadi, B. C. (2019). *Matematik öğretmenlerinde mesleki tükenmişliği etkileyen bazı demografik özelliklerin incelenmesi: Adana ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Erçen, Y. E. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-8.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tikenmişlik ve Maslach tikenmişlik ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara: Türk Psikologlar.
- Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 589-606.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1977). Speaking from experience. Burn-out: The organizational menace. *Training and Development Journal*, July, 28-32.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
- Girgin, G., & Baysal, Z. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tikenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 39-53.
- Göğercin, T. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tikenmişlik düzeylerinin incelenmesi. İstanbul Başakşehir ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1088-1106.
- Gündüz, B. (2004) *Öğretmenlerdeki tikenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513.

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Kayabası, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65- 83.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lau, P. S. Y., Yuen M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among hong kong secondary school teachers. *Social Indicators Research* 71, 491- 516.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. New York: Corwin.
- 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). *Burnout: A multidimensional perspective*. London: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In C. Maslach, M. P. Leiter & T. Jackson (Eds.), *The handbook of stress and health* (pp. 183-206). New Jersey: Wiley-Blackwell.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Eğitim istatistikleri*. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitimistatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Otero-López, J. M., Santiago Mariño, M. J., & Castro Bolaño, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Özgül, F., & Atan, T. (2017). Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1002-1016.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Pines, A. M. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout, a preliminary, cross-cultural investigation. *Work and Stress*, 18, 66-80.
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19, 511-536.
- Roscoe, J. T. (1975). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Rosenblatt, Z., Talmud, I., & Ruvio, A. (1999). A gender-based framework of the experience of job insecurity and its effects on work attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 197-217.
- Russell, A. E., & Robert, D. F. (1984). Toward a differentiated view of burnout: Person and organizational mediators of job satisfaction and stress. *American Journal of Community Psychology*, 12(4), 411-430.
- Sağır, M., Ercan, O., Duman, A., & Bilen, K. (2014). Matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 277-294.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1987). Predictors of teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-230.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). Tükenmişliğin kavramsallaştırılması ve ölçülmesi: Ortak zemin ve ayrı dünyalar. *İş ve Stres*, 19(3), 256-262.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: British.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Şahin, İ. (2008). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 57-66.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238-255.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarda çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tunç, V. (2013). *Tarih öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Van ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vatansever, B. H., & Güney, B. (2017). Sağlık meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 726-736.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız Kırılmaz, A., Çelen, Ü., & Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda “tükenmişlik durumu, araştırması”. *İlköğretim-Online*, 2(1), 2-9.
- Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewe, P. L., Hoffman, N., & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(5), 887-911.

EKLER



Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2) Yaş: 25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-50 () 51+()

3) Mesleki Kıdem: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21+()

4) Öğrenim Durumu: Ön lisans () Lisans () Lisansüstü ()

5) Medeni Durum: Bekâr () Evli ()

6) Girilen Ders Saati: 1-20 () 21-30 ()

Ek 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)

- Birinci boyut 9 maddeden (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) oluşan “duygusal tükenmişlik (DT)” (Emotional Exhaustion, EE),
- İkinci boyut 5 maddeden (5, 10, 11, 15, 22) oluşan “duyarsızlaşma” (D) (Depersonalisation, DP),
- Üçüncü boyut ise 8 maddeden (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) oluşan “kişisel başarı” (KB) (Personal Accomplishment, PA) boyutlarıdır.

(Ölçeğin özgün formunda “Receipient” olarak kullanılan ifadenin, “öğrencilerim” ya da “müşterilerim” olarak değiştirildiğini bazı araştırmalar bulmaktadır. Araştırmacılar gerekli gördükleri takdirde, böyle bir değişiklik yapabilirler.)

Uygulama:

Ölçek, bireysel ya da grup olarak uygulanabilir. Ancak, bazı maddeler hassas özellikler taşıdığından, mümkünse anonim olarak yapılması tercih edilmelidir. Ayrıca, ölçeğin tükenmişlik ile ilişkili olduğuna dair herhangi bir açıklama yapılmamalıdır; bunun yerine, "İşe İlişkin Tutumlar" ın ölçüldüğü bir araştırma olduğu belirtilmelidir. Uygulama sırasında, katılımcıların yöneticisi olan kişilerin cevaplara erişemeyeceği konusunda katılımcılara güven verilmelidir.

Puanlama:

Puanlama, ölçeğin her alt boyutu için ayrı ayrı yapılmalıdır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarı boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle puanlama sırasında, kişisel başarı boyutundaki sorular tersine puanlanabilir. Ancak, her alt boyutun puanı ayrı ayrı kullanıldığı ve bu ölçekten bileşik bir puan elde edilmediği için bu işlem gerekli değildir. Bkz: Ergin, C. (1996) Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye Sağlık Personeli Normları. 3P Dergisi, 4(1), 28-33.

Ölçeğin Türkçe’ ye uyarlanması sırasında, esas halinde 7’li likert ölçekli iken Ergin (1992)’nin uyarlaması ile 5’li likert ölçekli hale getirilmiştir. Ölçeğin değerlendirmesi şu şekildedir: Hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman. Bu çalışmada ise tüm boyutlar puanlanırken 1-5 arası bir değerlendirme skalası kullanılmıştır. Hiçbir zaman seçeneği için 1, çok nadir seçeneği için 2, bazen için 3, çoğu zaman seçeneği için 4 ve her zaman seçeneği için 5 şeklinde puanlanarak boyutların ve ölçeğin tamamının puanı oluşturulmuştur. Cevap basamakları şöyledir:

0: Hiçbir zaman

1: Çok nadir

2: Bazen

3: Çoğu zaman

4: Her zaman

Yönerge:

Bu araştırma, farklı meslek gruplarındaki bireylerin işlerine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Hazırlanan bu anket, katılımcıların iş yaşamlarıyla ilgili tutumlarını yansıtan ifadeler içermektedir. Göreviniz, her bir ifadenin belirttiği durumu ne sıklıkla deneyimlediğinizi, uygun yanıt aralığına çarpı (X) işareti koyarak belirtmektir.

Ankette geçen "işim gereği karşılaştığım insanlar" ifadesi, doktor için hasta, öğretmen için öğrenci için müşteri gibi mesleki örnekleri anlatmak için kullanılmaktadır. Bu ifadeyi gördüğünüzde, kendi mesleğinizle bağlantılı olarak hizmet verdiğiniz, karşılaştığınız sorunlarla ilgilendiğiniz ya da işinizi sürdürmek için iletişimde olduğunuz kişileri düşünmelisiniz.

Bu ankette verdiğiniz bilgiler tamamen anonimdir ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Yani, araştırmacılar dışında kimse cevaplarınıza erişemeyecektir. Katkılarınız bizim için çok kıymetlidir, bu araştırmaya yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

(Bu yönerge, özgün yönergeden bir miktar farklıdır. İngilizce deki "Receipient" kelimesi için Türkçe'de "İşim gereği karşılaştığım insanlar" ifadesi kullanılmıştır. Ancak, anlamayı kolaylaştırmak için, yönergeye bir açıklama eklenmiştir.)

BÖLÜM II

Aşağıdaki ankette işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerin yanında "hiçbir zaman" dan "her zaman"a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşantınız hangi cevap basamağına daha uygunsa o basamağın altındaki kutuya (x) işareti koyunuz.

Ölçekte yer alan "işim gereği karşılaştığım insanlar" okulunuzdaki öğretmenler, öğrenciler, personel ve işinizle ilgili olarak karşılaştığınız diğer insanları ifade etmektedir. Cevaplarınızı bunu dikkate alarak veriniz.

	Hiçbir	Çok nadir	Bazen	Çoğu	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum					
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum					
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım					
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum					
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı					
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum					
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum					
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum					
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim					
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum					
12. Çok şeyler yapabilecek gücüyem					
13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum					
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil					
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor					
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum					
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum					
19. Bu işte bir çok kayda değer başarı elde ettim					
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum					
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlıkla yaklaşıyorum					
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...