

T.C

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE BAZI
KİŞİSEL DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Bolu İli Örneği)**

İBRAHİM ÇAVUŞOĞLU

**EYLÜL – 2005
BOLU**

İBRAHİM ÇAVUŞOĞLU

A.İ.B.Ü. 2005

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE
BAZI KİŞİSEL DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Bolu İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
İbrahim ÇAVUŞOĞLU

Danışman:
Prof. Dr. A.Canar ÇETİNKANAT

Bolu - 2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

İbrahim ÇAVUŞOĞLU'na ait “Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı, **Eğitim Yönetimi ve Denetimi** Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) :Prof.Dr. A.Canan ÇETİNKANAT

Üye :Yrd.Doç.Dr. Dr.Kaya YILDIZ

Üye :Yrd.Doç.Dr. Bahri AYDIN

Prof.Dr. Yaşar AKBIYIK
Rektör
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür. V

ÖZET

**“ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE BAZI KİŞİSEL DEĞİŞKENLER
ARASINDAKİ İLİŞKİ” (BOLU İLİ ÖRNEĞİ)**

İbrahim ÇAVUŞOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKANAT

Eylül 2005, (IX+93 Sayfa)

Bu araştırmada, endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin branş, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı ve çalışılan kuruma göre tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Bolu ilinde 2003–2004 eğitim-öğretim döneminde görev yapan endüstri meslek lisesi öğretmenlerinden araştırmaya gönüllü olarak katılan 124 kişi oluşturmaktadır. Endüstri meslek lisesi öğretmenlerine, Türkiye şartlarına uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin branş, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet, yaş, medeni durum ve çocuk sayısı göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Çalışılan kuruma göre, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutunda fark olmadığı, ancak duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Araştırma bulgularının Mesleki ve Teknik Eğitim veren okulların yönetici öğretmenlerine yarar ve daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık, Öğretmen,

ABSTRACT

”The Levels of Relations Between Burnout Levels and Some Personal Variabilities of Teachers in Industrial Vocational High Schooll”

İbrahim ÇAVUŞOĞLU

**Masters Of Education Thesis
Education Of Sciences Head Department
Educational Administation And İnspection Department
Thesis Aduisor: Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKANAT
September 2005, (IX+93 Page)**

In this research, the burnout levels of industrial vocational high school teachers have been examined according to their branches, vocational seniority, seniority in school, sex, age, marital status, number of children, and the institutions where they have been working.

The sampling of the research has been formed by 124 voluntary teachers who teach in industrial vocational high school in the educational term of 2003-2004 in Bolu. The Maslach Burnout Inventory which has been adapted to the conditions in Turkey and a Personal Information Form which has been prepared by the researcher have been applied to the industrial vocational high school teachers. In the statistical analysis of the obtained data t-test analysis and variance analysis have been applied.

The findings show that there is no significant difference amongst the burned levels of industrial vocational high school teachers according to their branches, vocational seniority, seniority in school, sex, age, marital status, number of children, and the institutions where they have been working. It has been observed that according to the institution there is no difference in the dimensions of depersonalization and personal accomplishment, but there is a significant difference at the sub-dimension of emotional exhaustion.

It is supposed that the findings of the reseach will help the directory teachers of Vocational and Technical Schools and will contribute to the following studies.

Key Words: Burnout, Emotional Exhaustion, Depersonalization, Personal Accomplishment, Teacher.

TEŞEKKÜR

Sayın Prof.Dr. Canan ÇETİNKANAT'a yüksek lisans eğitimi ve araştırma boyunca göstermiş olduğu anlayış ve rehberliği için en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans derslerini aldığımız süre içerisinde, göstermiş oldukları yakın ilgi ve alakadan dolayı, Prof.Dr. Ali GÜLER, Prof.Dr. Saim KAPTAN, Yrd.Doç.Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Yrd.Doç.dr.Talip CAN, Yrd.Doç.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN, Yrd.Doç.Dr.Şaduman KAPUSUZOĞLU Yrd.Doç.Dr. Şenay NARTGÜN'e, tez yazımı esnasında yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma, araştırmaya katılan tüm öğretmenlere ve Yüksek Lisans Eğitimi süresince desteğini sürdüren eşime teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	VI
TABLolar DİZİNİ.....	IX
BÖLÜM.I	
1. GİRİŞ.....	1
1.1– Problem Durumu.....	1
1.1.1. – Türkiye’de Mesleki ve Teknik Liseler.....	4
1.1.2. – Erkek Teknik Öğretim Okulları.....	4
1.1.3. – Endüstri Meslek Liseleri.....	5
1.1.4. – Endüstri Meslek liselerinde Uygulanan Program Türleri.....	5
1.1.5. – Pansiyonlu Okullar.....	7
1.1.6. – Öğretmenler.....	9
1.1.7. – Atölye, Laboratuar ve Meslek Dersleri Öğretmenleri.....	11
1.1.8. – Genel Olarak Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları	14
1.1.9. – Öğretmenlerin Tükenmişlikleri nasıl başlar.....	17
1.2. – Problem Cümlesi.....	21
1.3. – Araştırmanın Önemi.....	21
1.4. – Alt Problemler.....	22
1.5. – Sayıtlılar.....	22
1.6. – Sınırlılıklar.....	23
1.7. – Tanımlar.....	23
BÖLÜM.II	
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	25
2.1 – Tükenmişlik Kuramına İlişkin Görüşler	25
2.1.1 – Maslach’ın Tükenmişlik Modeli.....	25
2.1.1.1 – Duygusal Tükenme.....	25
2.1.1.2 – Duyarsızlaşma.....	26
2.1.1.3. – Kişisel Başarısızlık.....	26
2.2 – Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	27

2.3 – Meier Tükenmişlik Modeli.....	28
2.3.1 – Pekiştirme Beklentileri.....	29
2.3.2 – Sonuç Beklentileri.....	29
2.3.3 – Yeterli Olma Beklentileri.....	29
2.3.4 – Bağlamsal İşleme Süreci.....	29
2.4 – Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli.....	30
2.4.1 – Kimlik, Rol Karmaşası.....	30
2.4.2 – Yeterlilik, Yetersizlik.....	31
2.4.3 – Verimlilik, Durgunluk.....	32
2.4.4 – Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı.....	32
2.5 - İlgili Literatür.....	36
2.5.1 – Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37
2.5.2 – Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM.III	
3. YÖNTEM.....	53
3.1 – Araştırmanın Yöntemi.....	53
3.2 – Evren ve Örneklem.....	53
3.3 – Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1 – Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	54
3.3.1.1 – Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği.....	55
3.3.1.2 – Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliliği.....	55
3.3.1.3 – Maslach Tükenmişlik Envanterinin Cevaplaması.....	57
3.3.1.4 – Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlaması.....	57
3.3.1.5. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu...59	
3.3.2 – Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.4 – Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM.IV	
4. BULGULAR.....	61
4.1.Bireysel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	61
4.1.1.Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları.....	61
4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	62
4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	63

4.2.1. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin Algıları.....	63
4.2.2 İkinci alt probleme İlişkin Bulgular.....	67
BÖLÜM.V	
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	79
5.1.I. Alt probleme ilişkin sonuçlar.....	79
5.2.II. Alt probleme ilişkin sonuçlar.....	80
BÖLÜM.VI	
6. ÖNERİLER.....	84
6.1 Uygulamalarda Öneriler.....	84
6.2 Araştırmacılara Öneriler.....	84
KAYNAKLAR.....	86
EKLER.....	89
EK-1 Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	89
EK-2 Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	91
EK-3 Öz Geçmiş.....	93

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1.1: Endüstri Meslek Liselerinin Son 5 Yıllık, Okul, Program ve Öğrenci Sayılarındaki Gelişme Durumu	7
Tablo 1.2: Son Beş Öğretim Yılında Pansiyonlu Okulların Kapasiteleri ve Öğrenci Sayıları	8
Tablo 3.1 Puanlar yorumlanırken şu ölçütlere bakılır	59
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları	61
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	62
Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Dağılımlar	64
Tablo 4.3.2: Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik alt boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	65
Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin duyarsızlık tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının Dağılımlar	67
Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin Duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	68
Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Dağılımları	69
Tablo 4.5.2: Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık alt boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	70
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi	72
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi	73
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulundaki Kıdemi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi	74
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	74

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans analizi.....	75
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Okulundaki Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması..	76
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Okulundaki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi	77
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi.....	78

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Teknolojide yaşanan hızlı değişme ve gelişmeler, pazarların küreselleşmesi, iletişimin artması, bilgi alışverişinin ve ulaşımın kolaylaşması, serbest ticaret engellerinin kaldırılması yönündeki gelişmeler ülkelerin ulusal ekonomilerini etkilemiş ve rekabeti ön plana çıkarmıştır. İşletmelerin ürettikleri çok çeşitli mal ve hizmeti zamanında ve kaliteli olarak teslim etmek konusunda daha duyarlı olmaları, teknolojiyi anlayan, yorumlayan, uygulayabilen, verimli ve kaliteli mal ve hizmet üretebilen yüksek nitelikli iş gücünü, kaynakların etkili ve verimli kullanımını, en az kaynak kullanarak en çok yarar sağlama ilkesinin hayata geçirilmesini ön plana çıkarmıştır (www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/sinavsiz_gecis_bilgi.pdf,2004).

Ülkemizde de uluslararası rekabet koşullarına uyum sağlayabilecek mal ve hizmetlerin üretilmesinde görev alacak iş gücünün yetiştirilmesinde bugüne kadar uygulanmakta olan yaklaşımlardan daha farklı yaklaşımlara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çerçevede 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve hükümet programlarında yer alan amaç, ilke, hedef ve politikalar doğrultusunda 16'ncı Milli Eğitim Şurasında çok önemli kararlar alınmış ve 8 yıllık ilköğretim üzerine mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir eğitim sistemi oluşturulması ve hayata geçirilmesi görüşü benimsenmiştir (www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/sinavsiz_gecis_bilgi.pdf, 2004).

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında 2001-2002 öğretim yılı okullaşma oranlarının zorunlu sekiz yıllık eğitimde %100, ortaöğretimde genel liselerde %40.5, meslek liselerinde %34.5 olmak üzere % 75 ve yükseköğretimde ise %31 olması hedeflenmiştir. Ülkemizin giderek artan mesleki ve teknik eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan planlamalarda; Avrupa

Birliği'ne üye ÷lkelerde olduğu gibi milli eğitim sisteminin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir yapıya kavuşturulması ve ortaöğretimde okullaşma oranlarının genel eğitimde %35, mesleki eğitimde %65 olması öngör÷lmüştür. Ancak şimdiye kadar alınmış ve alınmakta olan tüm önlemlere rağmen plan hedeflerinin gerisinde kalmıştır (www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/sinavsiz_gecis_bilgi.pdf,2004).

Her çalışmanın ve çözümlerinin dar boğazların aşılmasında ayrı bir yeri ve katkısı olduğu bir gerçektir. Ancak yapılan çalışmalar sonunda Mesleki ve Teknik Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması Projesi veya diğer adıyla Sınavsız Geçiş Projesi'nin meslek yüksekokullarında okuyan öğrenci sayılarının artırılmasına ve dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranının yükseltilerek çağdaş ÷lkeler seviyesine yaklaştırılmasına önemli katkılarda bulunacağı değerlendirilmiştir. Bu projeye 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nun oluşturduğu çalışma grupları ile başlanmış, bunların hazırladıkları öneriler tartışılarak geliştirilmiş ve yasa taslağı haline getirilerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasalaşmak üzere Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulmuştur. Tasarı, 4702 Sayılı Kanun olarak 10 Temmuz 2001'de yasalaşmış ve 24458 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 4702 Sayılı Kanunun tam olarak uygulama alanına sokulması ile ÷lkemizin mesleki ve teknik eğitim alanında önemli başarılar imza atacağı ve bunun sonunda mesleki ve teknik eğitimde reform niteliğinde sonuçlara ulaşılabileceği umulmaktadır (www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/sinavsiz_gecis_bilgi.pdf, 2004).

Toplumların doğal kaynakları, sahip oldukları insan gücü ve bunlardan faydalanma durumları o toplumun refah düzeyini belirlemektedir. Mesleki ve teknik eğitim ise insan gücü yetiştirme aracı olarak burada aktif rol oynamaktadır. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitimi, ekonomik yönden gerekli kılan temel hedefleri ise aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

- İş gücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılanması,
- Üretimde verimlilik ve kalite artışının sağlanması,

- İşsizliğin azaltılması,
- Daha ucuz ve kaliteli mal ve hizmet üretilmesi,
- İç ve dış pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi,
- Kaynakların etkinlik, verimlilik ve rasyonellik esaslarına göre kullanılması,
- Çağdaş teknolojinin izlenmesi, yorumlanması, mal ve hizmet üretimine yansıtılması,
- Hızlı, istikrarlı ve sağlıklı bir ekonomik kalkınmanın desteklenerek gerçekleştirilmesi şeklinde sıralanabilir.

Son olarak da ulusal gereksinimler açısından mesleki ve teknik eğitimi incelerken bu gereksinimlerin nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Köyden kente göç edenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmak,
- Gelişen teknolojiyle birlikte teknik insan gücü ihtiyacını karşılamak,
- İşsizlik sorununu çözümlemeye katkı sağlamak,
- Doğal kaynakları daha iyi değerlendirmek,
- Bireylerin üretim kapasitelerini artırmak,
- Tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırmak,
- Öğrenimi güçleştiren ekonomik engelleri aşmak,
- İşin ekonomik ve sosyal önemini tanıtmak,
- El sanatlarının kalitesini yükseltmek.

Ulusal çalışma gücünün verimini yükseltmek için iş dünyasındaki koşullar, meslekler arasındaki farklılıklar ve bireylerin değişik gereksinimleri dikkate alınarak

iyi planlanmış bir mesleki ve teknik eğitim sistemiyle yukarıda sayılan bazı ulusal gereksinimlere cevap verilebilecektir ([http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156 / kazu. htm](http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/kazu.htm), 2004).

1.1.1 Türkiye’deki Mesleki ve Teknik Liseler

Cumhuriyetle birlikte mesleki ve teknik eğitimde okula dayalı bir yapı ele alınmıştır. 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik eğitim veren okullarla ilgili görev üstlenmiştir. Okulların ve hizmetlerin gelişmesi sonucu 1933 yılında 2287 Sayılı Kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1935 yılından itibaren 2765 Sayılı kanunla da okulların masrafları tamamen devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır. Bakanlık Merkez Örgütü kanunu 1941 yılında 4113 sayılı Kanunla değiştirilerek Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. 1942 yılında başlatılan planlı çalışmalarla mesleki ve teknik öğretim kurumları günümüze kadar büyük gelişmeler göstermiştir. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, ileri teknoloji geliştirilmesi, üretimi ve kullanımında gereksinim duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin önemine değinilmiş bu amaçla orta ve yüksek öğretimde mesleki ve teknik eğitime önem verilmesi öngörülmüştür. VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın 692. maddesinde de meslek yüksek okulları ve mesleki ve teknik orta öğretim kurumları arasında program bütünlüğünü esas alan iş bölümü ve iş birliği kurulmasıyla nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi yönünde karar alınmıştır (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/kazu.htm>,2004).

Günümüzde Mesleki ve Teknik Liseler dört temel grupta faaliyetlerini sürdürmektedir. Bunlar: Erkek Teknik Öğretim Okulları, Kız Teknik Öğretim Okulları, Ticaret ve Turizm Öğretimi Okulları ve Din Öğretimi Okulları’dır.

1.1.2 Erkek Teknik Öğretim Okulları

Erkek teknik öğretim okulları, ülkemiz endüstrisinin gereksinim duyduğu iş alanlarına orta kademe teknik insan gücü yetiştiren ve yüksek eğitime öğrenci hazırlayan kurumlarıdır. Bu kurumlar; Anadolu teknik liseleri, teknik liseler, Anadolu

meslek liseleri, endüstri meslek liseleri ve çok programlı liselerden oluşmaktadır (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/kazu.htm>).

1.1.3 Endüstri Meslek Liseleri

Endüstri Meslek Liseleri, ilköğretim üzerine öğretim süresi 3 yıl olan ve öğrencilere, orta öğretim seviyesinde asgari genel kültür ve uygar bir dünya görüşü sağlanması yanında, çeşitli meslek alanlarında endüstrinin ihtiyaç duyduğu mesleki formasyon verilmek suretiyle öğrencileri iş alanlarına ve yüksek öğretime hazırlayan programların uygulandığı endüstriyel teknik öğretim okullarıdır (<http://etogm.meb.gov.tr/okullar/EML.htm>,2004).

Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri, IX uncu sınıfın eğitim ve öğretim çalışmalarının tamamını okulda; X. ve XI'inci sınıflarda ise (öncelikle XI' inci sınıf öğrencileri olmak üzere) genel bilgi ve teknik teorik derslerini, haftanın iki günü okulda, uygulamalı meslek derslerini ise, haftanın üç gününde, alanları ile ilgili işletmelerin makine, araç-gereç ve mesleğinde uzmanlaşmış personel imkanlarından faydalanarak iş yerlerinde yapmaktadır (<http://etogm.meb.gov.tr/okullar/EML.htm>, 2004).

1.1.4 Endüstri Meslek Liselerinde Uygulanan Program Türleri

1	Ayakkabıcılık	33	Kütüphanecilik
2	Baskı (Tipo-Ofset)	34	Lastik Teknolojisi
3	Bilgisayar (Yazılım)	35	Makine Ressamlığı
4	Bilgisayar (Donanım)	36	Matbaa
5	Boya - Apre	37	Mermer Teknolojisi
6	Boya Teknolojisi	38	Metal İşleri
7	Cilt Ve Serigrafi	39	Mob. Ve Dekorasyon
8	Çay Teknolojisi	40	Model
9	Çinicilik Ve Seramik	41	Motor

10	Çinicilik Ve Seramik	42	Nakış
11	Dekoratif Sanatlar	43	Örme Teknolojisi
12	Deri Konfeksiyon	44	Plastik İşleme
13	Deri Teknolojisi	45	Proses
14	Dizgi	46	Repro. Ve Klişe
15	Dokuma	47	Restorasyon
16	Döküm	48	Soğ.Ve İklimlendirme
17	Döşemecilik	49	Su Ürünleri
18	Elektrik	50	Telekomünikasyon
19	Elektronik	51	Tesisat Tek.(Is. Dğalgaz)
20	Elektro Mek.Taşıyıcılar	52	Tesisat Tek. (Is Sıh.Tes.)
21	Gıda Teknolojisi	53	Tesviye
22	Grafik	54	Yapı
23	Harita Ve Kadastro	55	Yapı Ressamlığı
24	İplik	56	Alt Yapı
25	İş Makin. (Bakım-Onarım)	57	Bil. Nüm.Kontrol
26	İş Makinaları (Operatör)	58	Endüst. Elektronik
27	İzabe	59	Hid Ve Pnömatik Tek.
28	Kalıp	60	İnşaat (Üst Yapı)
29	Kimya	61	Makine
30	Konfeksiyon Makinaları	62	Mikroteknik
31	Konfeksiyon	63	Tıp Elektroniği
32	Kuyumculuk	64	Kontrol ve ens.tek.
65	Sanayi Boyacılığı (http://etogm.meb.gov.tr/okullar/EML.htm ,2004).		

Tablo 1.1:Endüstri Meslek Liselerinin Son 5 Yıllık, Okul, Program ve Öğrenci Sayılarındaki Gelişme Durumu

ÖĞRETİM YILI	UYGULANAN PROGRAM TÜRÜ SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	OKUL SAYISI
1998- 1999	63	274925	426
1999- 2000	63	261773	428
2000-2001	64	258201	431
2001-2002	65	255367	432
2002-2003	65	261026	441

Endüstri meslek liselerinin 2001-2002 Öğretim Yılında 432 olan okul sayısı 2002-2003 Öğretim Yılında % 2,08'lik artışla 441'e çıkarılmıştır. 2002-2003 Öğretim Yılında 65 değişik meslek alanında toplam 261026 öğrenciye eğitim-öğretim verilmektedir (<http://etogm.meb.gov.tr/istatistik,2004>)

1.1.5 Pansiyonlu Okullar

Ülkemizdeki ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeler, büyük şehirlerin yanında, küçük yerleşim birimlerinde de sanayi kurum ve kuruluşlarının yaygınlaşmasına yol açmış, bu gelişmelerle beraber küçük yerleşim birimlerinde de teknik insan gücü ihtiyacının ortaya çıkmasına, dolayısıyla, buralarda yaşayan gençlerin endüstriyel teknik öğretime yönelmesine sebep olmaktadır. Ancak, bulundukları yöre itibarıyla yakın çevrelerinde endüstriyel teknik öğretim okulu bulunmayan ve ekonomik durumu yetersiz olan gençlere eğitim imkanı sağlamak amacıyla, alt yapısı yeterli olan endüstri meslek liselerinde yatılılık ihdas edilmektedir (<http://etogm.meb.gov.tr/okullar/EML.htm,2004>).

Tablo 1.2: Son Beş Öğretim Yılında Pansiyonlu Okulların Kapasiteleri ve Öğrenci Sayıları

ÖĞRETİM YILI	OKUL SAYISI	KAPASİTE	ÖĞRENCİ SAYISI
1998- 1999	108	19 483	12461
1999- 2000	119	20 969	12289
2000-2001	132	23 631	12299
2001-2002	142	24 729	12831
2002-2003	149	25447	18077

(<http://etogm.meb.gov.tr/okullar/>,2004)

Endüstri meslek liselerimizde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel ve özel amaçları doğrultusunda eğitim ve öğretim yapılmaktadır.

“Madde-2. Türk Milli Eğitiminin Genel Amacı; Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi, kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (14574 sayılı Resmi Gazete, 1973) denilmektedir.

Endüstri meslek liselerinde, öğrencilere meslek eğitimini kazandırmak için teknik öğretmenler, genel kültür kazandırmak ve üst öğrenime hazırlamak için sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenleri ile öğrencilere psikolojik yardım yapmak ve yönlendirmek için rehber öğretmenler çalışmaktadır; değişik kaynaklardan beslenen eğitimleri ve mezun oldukları okullar birbirinden farklı olan öğretmenlerimizi tanımak için yapılarına, görevlerine ve kendilerinden beklenenlere de bakacak olursak.

1.1.6 Öğretmenler

Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sevgi, kendini yenileme, mesleği isteyerek ve severek yapma gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Öğretmenin bir insan olarak gelişip olgunlaşması ve insanlarla olan ilişkilerinde ve toplum kurallarına uymada diğer meslek erbaplarına göre daha duyarlı tutum ve davranışlara sahip olması beklenir. Öğretmenler de öncelikle insanlara yardım yapabilmek için öncelikle kendini iyi ya da kötü yanlarıyla tanımalı, kendisiyle barışık olmalı, bunun yanı sıra iletişim ve insan ilişkileri alanında kendini yetiştirmiş olmalıdırlar(Baysal,1995).

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen yetiştirme ve çalıştırma ölçüleri koymasıyla başlar. Eğer öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak

istiyorlarsa, önce o mesleğin değer sistemine göre davranmak zorundadırlar. Özellikle sosyal bir girişim olan eğitimde, mesleğin topluma hizmet etmesi, toplumun da mesleği koruması etkileşiminde bir anlaşma olmalıdır. Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde sosyal, ekonomik ve psikolojik etkenler rol oynar. Meslekteki başarısına, seçim etkeni kadar, öğretmenin sosyal sınıfı, kişiliği ve çalıştığı okuldaki diğer öğeler de etki yapar (Bursalıoğlu,1999).

Bu konuda önemli iki nokta, öğretmenin rolü ve statüsüdür. Genel olarak sosyal rol, bireyden beklenen davranışların bütünüdür. Statü, bu rolün önemine verilen değer olarak görülebilir. Öğretmenin rolü, bir bakıma, onun öğretmenlik anlayışına dayanır. Bu anlayış veya kavramlaştırma, zekadan çok, eğitim ve deneyimin ürünüdür. Böyle bir anlayış, öğretmenin mesleğe karşı olan tutumunu, bir dereceye kadar belirler. Kaynağını öğretmenden alan bu tutum, öğretmenin okul içindeki ve dışındaki öğeler ile olan ilişkilerinde, onun davranışına yön verir. Öğretmenin rolünü etkileyen nedenlerden biri, öğretmenin beklentileridir. Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler, ana-baba, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri, okulun sosyal havasının bir parçasını meydana getirir. Bu beklentiler, özellikle okul yöneticisinin liderlik davranışına göre değişir (Bursalıoğlu,1999).

Öğretmenin rolü çeşitli alt rollerin bir birleşimidir. Bunlar çevre ve okuldaki rolleri olmak üzere iki grupta toplanabilir. Genellikle, öğretmenin hem çevre kalkınması eylemlerine katılması, hem de sosyolojik bir yabancı gibi yaşaması beklenir. İkincisi, öğretmenin çevredeki diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi dileklerinin sonucudur. Bu davranışları göstermezse, çevresi ile senli benli olacağı ve etkisini kaybedeceği düşünülür. Bunlardan başka, öğretmenin yenilikçi olarak kendisini kamu hizmetine adanması ve ahlak ölçülerini koruması beklenir. Öğretmenin okuldaki rollerine gelince, bunların içinde en önemlisi bilgi yayıcılığıdır. Böylece, öğrencilerinde, toplumca değer verilen değişimleri meydana getirir. Ayrıca, öğretmenin okulda disiplin sağlama, yargıcılık ve sırdasılık gibi rolleri vardır. Etrafındaki yetişkinlerle olan ilişkilerinde ise, bazen lider, bazen lideri izleyen grup üyesi rolünü oynar. Bunlardan başka, öğretmenin sosyal ve ekonomik durumu, vatandaşlık anlayışı,

çevresine karşı tutumu, öğretmenden oynaması beklenen roller arasında çatışmalara yol açabilir. Bununla beraber, bu çatışmalar gözde büyütülmemelidir. Çünkü öğretmen kadar diğer meslek üyelerinde de böyle rol çatışmaları olabileceği gibi, bu çatışmaların mutlaka kişilik bölünmesi ile sonuçlanması gerekmez (Bursalıoğlu,1999).

Sağlam bir değer sistemi olan öğretmen, çatışan bu roller arasında denge kurabilmek ve bu dengeyi sürdürebilmek imkanını bulacaktır. Bu değer sistemi ise, öğretmenin kişisel olduğu kadar, mesleki yönden de yetişmesinin ürünü olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu eğitim yönetimi ve toplam kalite yönetimi kitaplarında teknik öğretmenler ile göstermeleri gereken davranışlar aşağıda sıralanmıştır.

1.1.7 Atölye, Laboratuvar ve Meslek Dersi Öğretmenleri

Atölye ve meslek dersi öğretmeni; mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında, öğrencilere, okul bünyesinde bulunan uygun eğitim ortamlarında, mesleğin gerektirdiği teknik teorik bilgiler ile beceri ve alışkanlıkları, ilgili atölye ve laboratuvarlarda kurallarına göre öğreten öğretmendir. (M.E.B, E.T.Ö.G.M Atölye ve Laboratuvar Organizasyonu cilt 1)

Atölye, Laboratuvar ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri;

-Gelişen teknolojiyi yakından takip etmeli, bunları eğitim ve öğretim çalışmasına yansıtmalı.,

-Araştırmacı olmalı,

-Öğrenciye, iş ahlakı ve iş disiplini kavratmalı,

-Eğitim içerisinde üretimi gerçekleştirebilmeli,

-Eğitim faaliyetlerini çevre ile bütünleştirebilmeli,

- Moral ve motivasyon kaynağı olmalı,
- Tasarruf ve toplam kalite yönetimi bilincini geliştirmeli,
- Üretebilen ve araştıran insan yetiştirebilmeli,
- Öğrencinin, mesleki ve kişisel davranışlarının olumlu gelişmesini yakından izleyip, yardımcı olmalı,
- İş güvenliği ile ilgili mevzuatı bilmeli,
- Ders ve konusuna hakim olmalı,
- Planlama ve hazırlık çalışmalarında yeterli olmalı,
- Öğretim metotlarını yerinde kullanmalı,
- Etkili iletişim kurmalı,
- Öğrenciyi öğrenmeye motive etmeli,
- Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalıdır (MEB ETÖGM Atölye ve Laboratuvar Organizasyonu cilt 1, 2000).

Atölye, Laboratuvar ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Sorumlulukları;

Öğretmenler, okulun, yönetim, eğitim, öğretim ve bu amaçla yapılan üretim çalışmalarında görevli ve bunların yerine getirilmesinden sorumludurlar. Öğretmenler bu görev ve sorumluluklarını, ilgili mevzuatta belirtilen esaslar ve eğitim programları çerçevesinde, öğrencilere, ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda, ülkemizin ihtiyaç duyduğu alanlarda, öğrencilerine bilgi, beceri ve davranışlar kazandıracak şekilde, bütünlük ve uyum içinde yerine getirirler.

Okuldaki her meslek alanında, teknik öğretmenlerden birisi bölüm şefi olur.

Bölüm şefleri, bölümündeki atölye şeflerinin, atölye ve meslek dersi öğretmenlerinin, teknisyenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin yöneticisi ve denetleyicisidir. Bu nedenle bir yöneticide bulunması gereken özellikleri de taşıması gerekir.

Bölüm şefleri, eğitim, öğretim ve üretimin her safhasında, planlama, uygulama ve denetleme yapmak zorundadır. Çünkü bu, yönetimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Denetimin olabilmesi için, ortada bir uygulamanın olması ve bu uygulamanın kurallara uygun olup olmadığının izlenip değerlendirilmesi gerekir. Denetim, uygulamanın her safhasında yapılabilir. Bir eğitimci okula gelirken önce kendisini denetlemekle işe başlar.

Hiçbir başarı tesadüfen ortaya çıkmaz, her başarının arkasında planlı ve programlı bir çalışma vardır. Atölye ve meslek dersleri öğretmenleri mevcut imkan ve şartları en iyi şekilde değerlendirmek durumundadır. Verimli olmanın tek yolu planlı çalışmadır. Başarılı bir öğretim için uygun çalışma ortamının hazırlanması gerekir.

Bu sebeple, atölye, laboratuvar ve meslek dersi öğretmeni, Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirlenen görevlerin yanında;

1. Derslik, atölye ve laboratuvarda iyi bir eğitim öğretim için, (ısıtma, aydınlatma, havalandırma, temizlik, düzen vb.) fiziksel şartların sağlanması;

2. Atölye ve laboratuvarda yapılacak eğitim ve öğretime uygun, makine, teçhizat, cihaz ve avadanlıkların kullanılabilir durumda olması, bunlara ait kullanma ve bakım kılavuzlarının düzenli şekilde muhafaza edilmesi,

3. İş güvenliği için yeterli araçların, ilgili talimatların, ikaz levhalarının ve işaretlerini gerektiği yerlerde, görülebilir ve kullanılabilir durumda bulundurulması,

4. Eğitim ve öğretim çalışmaları için gerekli olan basılı eğitim materyalinin, bölüm kitaplığı, atölye ve laboratuvarda gerekli ortamlarda bulunması için gerekli önlemi alması,

5. Teknik teorik ve uygulamalı derslerde, öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanan temel ders kitapları ile iş ve işlem yapraklarını kullanmalarını sağlaması ve denetlemesi,

6. Öğrencilerin, atölye ve laboratuvarlar da giyinme, teneffüs alanlarının düzenli ve temiz olması,

7. Atölye ve laboratuvarlarda, öğretmen, teknisyen ve öğrenci görev talimatlarının ilgililere tebliğinin yapılması, görev çizelgelerinin düzenlenmesi, (nöbet, temizlik, takımcı ve hizmet organizasyonu ile mevcut makine cihaz ve araçların periyodik bakım ve kullanım planı) hususlarında gerekli tedbirleri almalıdır (MEB ETÖGM Atölye ve Laboratuvar Organizasyonu cilt 1, 2000).

1.1.8 Genel Olarak Öğretmenlerin Görevleri ve Sorumlulukları

“Madde 264– Eğitim-öğretimin temel unsuru olan öğretmen, toplumsal kalkınmada bireyin gelişmesine katkı sağlamak üzere çalışmalarını yürütür.

Sınıf düzeninden ve yönetiminden sorumlu olan öğretmen, eğitim-öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı sağlar. Öğrencilere sevgi ve şefkatle yaklaşır. Kişisel sorunlarını sınıfa yansıtılmaya özen gösterir. İzleyeceği programı, yöntem ve teknikleri öğrenciye açıklar. Öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak çağdaş eğitim-öğretim teknikleriyle teknolojik kaynakları kullanır.

Öğretmenler görevlerini, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda yapmakla yükümlüdür.

Öğretmenler, kurumun her tür ve seviyedeki eğitim-öğretim ve üretim çalışmalarında görevli olup bu görevlerin yerine getirilmesinden sorumludurlar”(M.E.B.Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği,2002).

Öğretmenler asli genel ve özel görevlerini yaparlarken insanlara yardımcı olacaklarından bahsetmiş iletişim ve insan ilişkileri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştık bu bağlamda, öğretmenler öğrenci ve velileriyle de yakın temaslar kurmalı ve iyi ilişkiler inşa etmelidirler.

Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Öğretmenler, öğrencilere davranış değişikliği kazandırabilmek, onları eğitebilmek için, öğrencilerle sevgiye, saygıya, hoşgörüye dayalı çok iyi bir diyalog kurmalıdır.

Bu diyalogun kurulabilmesi, öğretmenlerimizin, gençlerimizi sabırla dinleme ve anlamalarından geçer. Çünkü ergenlik çağındaki gençlerin problemleri çok farklıdır. Öğretmenler, gençlere güven vererek, onların kendilerine açılmalarını sağlamalıdır. Gerektiğinde okul idaresi ve ailesi ile birlikte hareket ederek problemlerine çözüm bulmalıdır. Şunu hiçbir zaman unutmamalıyız, öğrencilere yaklaşmadığımız zaman onlara iyi bir rehberlik yapamayız.

Bu itibarla öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde aşağıdaki kurallara uyulması faydalı olacaktır;

1. Öğrencilerin çocuk değil, şahsiyet oldukları unutulmamalıdır.
2. Öğrencilerinizin soruları cevaplanmalı,. Özgürce soru sormasına izin verilmeli.
3. Öğrencilerin özel hayatınızla ilgili soruları cevaplamamalı; bilmeleri gerektiği kadarının söylenmeli.
4. Soğukkanlı olunmalı, çabuk sinirlenmemeli.
5. Öğrencilerle ilişkilerde ölçülü ve mesafeli olunmalı. Fazla senli benli olmamalı.
6. Not veya sınıfta bırakmakla tehdit etmemeli.

7. Prensip sahibi ve verdiği sözde duran kişi olunmalı.

8. Değerlendirme işlemini öğrencilerle birlikte yapılmalı. Hataları isim belirtmeden dile getirilmeli.

9. Disiplinsizliklerde şikâyetle aceleci olmamalı. Öğrencilerin hatasını anlayıp özür dilemesine fırsat tanınmalı, sonra da olay unutulmalı.

10. En önemlisi öğrencilere örnek olunmalı (MEB ETÖGM Atölye ve Laboratuvar Organizasyonu cilt 1, 2000).

Öğretmen-Veli İlişkileri

1. Her öğrencinin, ailesi için büyük önem taşıdığı unutulmamalı.

2. Öğrenci velisi ile görüşürken “ÇOCUĞUN” değil “ÇOCUĞUMUZ” diye söze başlanmalı.

3. Öğrencinin ailesi hakkında, gerekli bilgi sahibi olacak çalışmalar yapılmalı ve rehberlik servisi ile işbirliği sağlanmalı.

4. Öğrencilerinizin velilerine, öğrencinin olumlu yönlerinden de bahsederek moral bulmaları sağlanmalı. Öğrencinin hatalarından sert bir dille bahsederek veliyi utandırmamalı.

5. Veliyi, öğrenciye karşı tahrik edecek tutum ve davranıştan kaçınılmalı.

6. Velilerle, okul dışı ilişkilerde ölçülü ve saygılı olunmalı. Başarısız öğrenci velileri ile ilişkilerde daha dikkatli olunmalı.

7. Velilere karşı nazik, kibar, ancak kararlı olunmalı.

8. Veliye “Başarmaya çalışmada ancak yardımcı olunabileceği ima edilmeli. Başarısız da olsa “GEÇER NOT” verilebileceği izlenimi bırakılmamalı.

9. Disiplinsizliklerden şikayetlerde aceleci olmamalı, kararlarınızı sağlıklı vermeli, daha sonra veli baskısı nedeniyle geri almamalısınız, ancak özürleri kabul etmesini ve affetmesini bilmeli. KİNDAR olunmamalı (MEB ETÖGM Atölye ve Laboratuvar Organizasyonu cilt 1,2000).

Öğretmenlerin yukarıda anlatılmaya çalışılan görevleri sorumlulukları yerine getirebilmeleri ve istenilen özelliklere sahip olmaları, bir bakıma onların fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olmalarına bağlıdır. Çalışma hayatı bireyin sağlığını etkileyebildiği gibi, çalışanın sağlıklı olması yada olmaması da çalışma hayatına etkide bulunabilir. Sağlıklı bir öğretmenden daha fazla verimli, daha nitelikli üretim beklenmesi doğaldır (Baysal,1995).

1.1.9 Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Nasıl Başlar?

(Brownin, 1963)'e göre genel olarak öğretmenlik mesleği, eğitim ortamlarında yoğun olarak kişilerin (öğrenci, meslektaş, yönetici) etkisinde kaldıkları özgün ve genel stresörler nedeniyle, öğretmenlerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarakta çalışma hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir. Örneğin, disiplin problemleri, öğrencilerin öğrenmeye karşı dirençleri, ilgisiz tavır ve tutumları, fazla kalabalık sınıf ortamları, gönülsüz yapılan atamalar, mesleki yetersizlik, meslekte çok ileri olmak, denetimler, aşırı bürokrasi, düşük maaşlar, çok iddialı veya hiç destek vermeyen ebeveynler, ders araç ve gereçlerindeki eksiklik, öğretmen yönetici arasındaki bozuk ilişkiler, yönetici desteğinin eksikliği, mesleki doyumsuzluk, rol belirsizliği veya rol çatışmaları gibi olumsuz durumlar, öğretmenlerin karşılaştıkları gerilim yaratıcı nedenler olarak sıralanabilir(Baysal 1995).

Öğretmenin yetişme şekli ve yaşadığı ve çalıştığı ortamdaki olumsuz şartlar, gerilim ve stres altında çalışma, öğretmenlerin verdiği eğitim ve öğretim hizmetinin nitelik ve nicelik özelliklerinde bozulmaya neden olurken, birey olarak sağlığını da şüphesiz etkileyecektir. Bu etkilenme öğretmenin öğrencilerine, mesleğine ve diğer insanlara karşı ilgisini, sevgisini ve insanlar için yapması gereken fedakarlık yapma duygusunu azaltabilir. Bu gün ülkemizde yapılmaya çalışılan eğitimin veriminin

düşüklüğü ve kalitesizliği önemli bir problem olarak her gün her ortamda konuşulan bir konudur. Eğitim hizmetinde kaliteye etki eden en önemli faktörlerden biriside hiç kuşkusuz öğretmenler olduğuna göre, onların problemlerinin araştırılması da eğitimin kalitesi ve verimliliği açısından önemlidir (Baysal,1995).

Yukarıda sıralamaya çalıştığımız düşüncelerin ışığında, bir meslekte stres verici bir kısım yönlerin olması durumunda ortaya ne gibi sonuçların ya da problemlerin yada durumların çıkabileceği sorusu bir çok ilgili ve araştırmacı tarafından sorulmuştur. Bu sorulara cevap aramak için literatüre bakıldığında “burnout” adı verilen bir kavramla karşılaşmaktadır. Ülkemizde yapılmış olan alan araştırmalarına bakıldığında tüm araştırmacıların “burnout”u Türkçe olarak “tükenmişlik” kelimesiyle isimlendirdiği görülmektedir. Bu araştırmada da tükenmişlik sözcüğü anıldığında “burnout” veya burnout sözcüğü anıldığında “tükenmişlik” kavramı vurgulanmak istendiği belirtilmelidir (Baysal, 1995).

Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler genel olarak iki gruba ayrılmakta ve meslek dersleri öğretmenleri, genel kültür dersleri öğretmenleri diye adlandırmaktadırlar. Bu okullarda çalışan genel kültür dersleri öğretmenleri, genellikle verdikleri bilgilerin bir işe yaramadığını, öğrencilerin bu dersleri dinlemek istemediğini, genelde öğrenci kaynağının, düşük bilgi ve kültür seviyesinden olduğunu, sanayide işçi olacak olan bir öğrenci grubunun çok fazla bilgi edinmesinin gerekli olmadığını, endüstri meslek liselerinde kendilerine ikinci sınıf muamele yapıldığını, ne kadar çok çalışsalar da ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle başarı sağlanamayacağını, öğrencilerin kendilerine meslekçilerden daha az saygı duyduklarını, okul yönetimlerinin kendilerine yeterince ilgi göstermediğini ve ayrımcılık yaptığını, meslekçilerin kendilerine yeterince yardım ve destek vermediğini düşünmekte ve bu problemlerde genel kültür dersleri öğretmenlerini olumsuz yönde etkilemekte ve dolayısıyla da verimlerinin düşük olduğu ve bu verimsizlik, son yıllarda özellikle, ÖSYM. nin ÖSS’de uygulamaya koyduğu, alan katsayılarıyla bağlantılı olarak arttığı yaygın bir görüş olarak sürekli gündemde tutulmaktadır.

Bunun sebebi olarak endüstri meslek lisesi öğrencileri çok yüksek puanlar alsalar da istedikleri gibi tercihler yapamamakta buda öğretmenlerin daha fazla çalışmalarını engellemekte, şöyle ki öğrencilerinin nasıl olsa ÖSS'yi kazanamayacağını kestirdikleri için özel bir gayret göstermelerinin gereksiz olduğuna inandıklarını açıkça dile getirmekten kaçınmamaktadırlar.

Meslek dersleri öğretmenleri olarak adlandırılan teknik öğretmenlere gelince yukarıda saymaya çalıştığımız görev, sorumluluk ve özel çalışmaları genellikle yapmakla beraber öğrencileri hayata hazırlamakta yetersiz kalmaktadırlar. Bunun sebebi olarak öğrencilerin genelde isteksiz olmalarını, sanayi yatırımlarının az olması, işsizliğin hat safhada olması, mezun öğrencilerin iş bulamaması, ücretlerinin bir teknik eleman gibi olmaması, okullarda teknolojinin eski olması, kendilerini geliştirmelerine imkan tanınmaması, kendi programlarını kendilerinin yapamaması, Teknik Eğitim Fakültelerindeki programlarla meslek liselerinin programlarının örtüşmemesi, yetişen öğretmenlere yeterli bilgi ve uygulamanın verilememesi gibi nedenlerle öğrencilerle yeterince ilgilenmemektedirler. Dolayısıyla göstermeleri gereken performansı göstermedikleri ve başarılarının düşük olduğu da yaygın görüşler arasındadır.

Endüstri meslek liselerinde çalışan değişik yapıdaki öğretmen gruplarını incelediğimiz zaman görülen verimsizlik ve başarısızlıkların nedeni olarak ilk akla gelen öğretmen tükenmişliği olmaktadır.

Tükenmişlik yaklaşık son yirmi yıldır oldukça önem kazanmıştır. Bir çok meslek alanına uygun olmasına rağmen daha çok, insana hizmet veren uzmanlarda özellikle sağlık, eğitim ve sosyal çalışma alanında yoğunlaşmıştır (Çetinkanat,2000).

Sözlüğe bakıldığında “burnout” kavramının enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, tam anlamıyla yorulma, başarısız olama olarak tanımlandığı görülmektedir. Kısacası burnout, bazen fiziksel rahatsızlıklarla da ifade edilen, işe ilişkin streslerde doğan, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu için kullanılan popüler bir terimdir (Baysal, 1995).

Shannon&Saleebey (1980)'a göre tükenmişliğin düşük iş kalitesi, duygusal izolasyon, düşük moral, işten ayrılma, artan ilaç kullanımı ve bozuk sağlığa yol açtığı söylenebilir (Çetinkanat,2000).

“Burnout”un bireyler ve örgütler açısından önemi göz ardı edilemez. Özellikle de öğretmenlikte ya da eğitimcilikte tükenmişliğin önemi, bir profesyonel olarak öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisini kaybetmesine yol açmasındadır. Daha sonrada öğrencilere karşı alaycı, insanlık dışı bir şekilde davranmaya ve onlara küçültücü tarzlarda hitap etmeye neden olmasındandır (Baysal, 1995).

Hendrickson,1979'a göre tükenmişliği yaşayan öğretmenler sık sık soğuk algınlığı, ağrılar, baş dönmesi ya da ishal gibi çeşitli fiziksel rahatsızlıklardan yakınırlar. Kontrol altına alınmadığında ise bu hastalıklar ülser, astıma, yüksek tansiyona, iştah kaybına ya da cinsel isteksizliğe yol açabilir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin anlamını sorguladıklarında, kendi benlik imajlarının düştüğünü belirtirler. Kendilerini öğrenci ve meslektaşlarına karşı daha az etkili görürler. Suçluluk duyarlar, bir eğitici olarak kendilerini yetersiz ve beceriksiz hissederler. Bu kişisel ilişkilerini de etkiler ve tamamen duygusal bir yıkımla son bulur” (Baysal, 1995).

Hock, (1988); Weiskopf, (1980)'e göre öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar, sadece o kişiyi ilgilendirmemekte tükenmişlik öğretmenle beraber öğrencilere, okula, personele, ebeveynlere ve öğretmenin kendi ailesine kadar uzanır. Öğretmenin mesleki tükenmişliği yaşamasının, öğretmenin kişisel sağlığı ve öğrenciye sunulan hizmetlerin dağıtımı gibi eğitim süreci üzerinde olumsuz ve zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, öğrencilerin ruhsal sağlıkları da olumsuz şekilde etkilenecektir. Bir çok gelişmiş ülkede yetişmiş öğretmen kaynağı mesleği bırakırken ülkemizde işsizlik sıkıntısı yüzünden öğretmenler işlerinden ayrılamamaktadırlar ve tükenmişlik duygularıyla beraber yaşamaktadırlar (Tümkiye, 1996).

Bu çalışmada tükenmişlik kavramı ile ilgili bazı bilgiler verildikten sonra, literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda, bu alanda en çok kullanılmış olan

Christina Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach burnout envateri formu” kullanılacaktır. Burada Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre değişkenlerin etkileriyle beraber duygusal tükenmelerine, duyarsızlaşmalarına ve kişisel başarısızlık duygularının değişimleri araştırılacaktır.

1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmada cevaplanması gereken beklenen temel soru şu şekilde belirtilebilir.

“Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi:

Bu tezin konusu Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişliği (burnout) ni araştırmak, ilgililere ve öğretmenlere önerilerde bulunabilmektir.

öğretmenlerin tükenmişlik sendromunun belirtilerini, nedenlerini, düzeltilmesi için alınması gereken önlemleri bilip anlamalarında, yardıma gereksinim duydukları açıktır. Öğretmenlik mesleğinin amaçlarına ve kapsamına ters düşen bu duruma neden olan etkenlerin araştırılması, öğretmenlerin tükenmişliğinin onlara neden potansiyel bir zarar verici olduğunu anlamaları gereklidir. Bilimsel araştırmalarla tükenmişlik düzeylerinin ortaya çıkarılmasına gereksinim duyulmaktadır. Öğretmen, ne kadar çabuk tükenmişliğin farkına varır ve önlem almasını bilirse, tükenmişliğin tekrarlama da o kadar azalacak ve böylece sınıf içinde daha etkili ve verimli bir öğretim sağlanacaktır. Bu amaçla da tükenmişliğin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla ölçülmesinin önemi büyüktür (Baysal, 1995).

Araştırmanın sonuçlarının öğretmenlerin verdiği eğitim-öğretim hizmetinin niteliğinde ve niceliğinde meydana gelebilecek bozulmaların önlenmesi ya da onlarla baş edilmesinde yararlı birer ipucu olmasının yanı sıra, ülkemizin kısıtlı imkanlarıyla

yetişen öğretmen gücünün hizmet alanından soğuması hatta uzaklaşmasının engellenmesinde yararlı olabilecektir.

Bu araştırma Endüstri Meslek Liselerinde çalışan teknik öğretmenler ve kültür dersi öğretmenleri ayrılmadan gerçekleştirilmiş olmasından dolayı önem kazanmaktadır. Alanda daha önce sadece teknik öğretmenler veya diğer kültür dersi öğretmenleri üzerine ayrı ayrı çalışmalar yapılmış ancak bütünü üzerine alanda yapılan ilk araştırma olması açısından önem kazanmaktadır, araştırmanın sonuçları mesleki ve teknik öğretim veren okullarımız için önemli olduğu sayılabilir.

1.4 Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- 1- Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeyleri ile kişisel değişkenleri arasında,
 - a-Branş,
 - b-Kıdem,
 - c-Cinsiyet,
 - d-Yaş,
 - e-Medeni durum,
 - f-Çocuk sayısı.
 - g-Çalışılan kurum, değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5 Sayıtlar:

1. Ankete katılan öğretmenler, sorulara içtenlikle cevap vermiş olduklarını düşünüyorum.

2. Ankete katılan öğretmenler soruları, kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıklarını düşünüyorum.

1.6 Sınırlılıklar:

Araştırmanın sınırlılıkları:

1. Bu araştırma, Bolu ilindeki 2003-2004 yılında endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları, araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar:

Tükenmişlik: (Burnout): Fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı ve işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir sendromdur (Maslach, 1981).

Duygusal Tükenme: (Emotional Exhaustion): Çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri gibi duygularındaki artış olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Duyarsızlaşma: (Depersonalizasyon): Kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın ve duygudan yoksun şekilde davranmasıdır (Maslach ve Jackson, 1981).

Kişisel Başarısızlık: (Personal Accomplishment) Kişini kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Öğretmen

1-Genel kültür dersleri öğretmeni: 4 yıllık eğitim fakültelerinden mezun olmuş ve endüstri meslek liselerine atanmış (matematik, fizik, kimya, edebiyat, yabancı dil, tarih v.s) yada öğretmenlik formasyonu almış kişilerdir.

2-Meslek dersleri öğretmeni: 4 yıllık teknik eğitim fakültelerinden mezun olmuş pedagojik formasyon almış lisans mezunu kişilerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Tükenmişlik Kuramına İlişkin Görüşler

Tükenmişlik kelimesi psikoloji literatürüne Freudenberg'er'in (1974) Journal of Social Issues da yayınladığı makalesiyle girmiştir (Örmen, 1993). Freudenberg'er'e göre tükenme başarısızlık, yıpranma veya enerji, güç ve potansiyel üzerinde aşırı isteklerde bulunulmasıyla ortaya çıkan bir durumdur ve bu tam olarak, kurumdaki personelin herhangi bir sebepten dolayı tükendiği ve çalışamaz duruma gelip, amaca hizmet edemediği zamanı göstermektedir (Başören, 2005).

Freudenberg'er (1974) tükenmişliğin bir numaralı semptomlarını, depresyon, yorgunluk, aşırı sinirlilik, uykusuzluk ve rahat olamama olarak karakterize etmektedir (Başören, 2005).

2.1.1. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Maslach modeline göre tükenmişliğin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarı duygusunun azalması olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Maslach, 1981). Tükenmişliğin üç boyutuna ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir (Başören, 2005).

2.1.1.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, kişinin yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanır. Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkisinin kaçınılmaz olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey, kendini zorlamakta ve diğer insanların duygusal talepleri altında

ezilmektedir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Başören, 2005).

2.1.1.2. Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma, kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir. Bu davranış katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli eder. Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan en az düzeye indirir (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemlili boyut olarak görünmektedir. Duyarsızlaşma, Maslach tarafından hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı, hatta insancıl olmayan bir yanıt olarak tanımlanmıştır. Uzaklaşmanın artmasıyla, diğerlerinin gereksinmelerine aldırış etmeyen bir tutum ve duygularına aldırılmama durumu meydana gelmektedir (Başören, 2005).

2.1.1.3. Kişisel Başarısızlık

Kişisel başarı, sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. Diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda birey, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirir. Suçluluk, sevilmememe hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Maslach ve Jackson, 1981 tükenmişliği farklı boyutlarda ortaya çıkan belirtileri içeren bir sendrom olarak ele alarak onu salt yorgunluk, yıpranma ve iş doyumsuzluğundan farklı olarak değerlendiren Maslach ve Jackson tükenmişliği; fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları

içeren fiziksel, duygusal ve mental bir tükenme sendromu olarak tanımlanmışlardır (Başören, 2005).

Maslach, tükenmişlik olgusunu üç bileşenli sendrom olarak kavramlaştırmış ve üç düzeyde ifade etmiştir (Çam, 1991). Bunlar:

Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi,

İş ve hizmet verilenlerden soğuma,

Kendi kendinden şüphelenmeye varan ruhsal yorgunluk.

2.1.2. Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1982), tükenmişlik çalışmalarını gözden geçirerek bir özet oluşturmuşlardır. Perlman ve Hartman (1982) tükenmişliği üç boyutlu olarak kavramsallaştırmış ve ölçümlerin toplam bir puanla sonuçlanmadığını belirtmişlerdir.

Perlman ve Hartman'ın (1982) modeli, kişisel değişkenler ve bireyin çevresini yorumlayan bilişsel / algısal bir odağa sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu, stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır. Bunlar:

1. Fiziksel semptomlar üzerinde odaklaşan fizyolojik boyut (fiziksel tükenme),
2. Tutum ve duygular üzerinde odaklaşan duygusal-bilişsel boyut (duygusal tükenme),
3. Semptom atik davranışlar üzerinde odaklaşan davranışsal boyuttur (duyarsızlaşma ve düşük iş verimi).

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

Birinci aşama durumun strese iletkenliğini göstermektedir. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Bireyin beceri ve yetenekleri, algısal ve gerçek organizasyonel talepleri karşılamak için yetersiz olabilir ya da iş bireyin istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmeyebilir. Başka bir deyişle stres, birey ve iş çevresi arasındaki uyumsuzluk veya çelişki olması durumunda oluşmaktadır. İkinci aşama bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır. Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş, rol ve organizasyonel değişkenlere olduğu kadar, bireyin geçmişi ve kişiliğine de dayanmaktadır. Üçüncü aşama, strese verilen üç temel tepki kategorisini içerirken, dördüncü aşama da stresin sonuçlarını temsil etmektedir (Başören, 2005).

2.1.3. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'in kuramı, Bandura'nın çalışmasını temel alarak tükenmişlik kavramında değişik boyutlar içeren yeni bir model önermektedir. Tükenmişlik bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı küçük ödüllü büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmıştır (Başören, 2005).

(Meier, 1983)'e göre bu modelde tükenmişlik iş deneyimlerinin tekrarı ile sonuçlanan durum olarak ele alınmış ve üç aşamada açıklanmıştır. Bireyin,

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

Böyle düşük seviyelerde beklentisi olan bireyler sıklıkla korku ve anksiyete gibi olumsuz duyguları yaşamaktadırlar.

Bu modelin dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar,

2.1.3.1. Pekiştirme Beklentileri

Pekiştirme beklentileri belli iş yaşantılarını kişinin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentileridir. İş yaşantısı sonuçları bireyin attığı değer ve anlama göre bireyden bireye değişir. Şöyle ki bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran öğrencilerle çalışmak isterken diğer bir öğretmen sessizce dinleyen öğrencileri tercih edip bu şekilde doyum sağlayabilir. Her ikisi de bu şekilde işlerinden memnuniyet duyarken tam tersi bir durum her ikisi için de doyumsuzlukla sonuçlanabilir.

2.1.3.2. Sonuç Beklentileri

Sonuç beklentileri belli sonuçlara yol açan davranışlar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Pekiştirme beklentileri belli sonuçların istenen amaçları karşılayıp karşılamadığını tanımlarken sonuç beklentileri hangi davranışların o sonuçları elde etmede gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Örneğin bir öğretmen, öğrenciler bu konuyu öğrenemezler şeklindeki beklentisini destekleyen yaşantıları nedeniyle bezginlik yaşayabilir.

2.1.3.3. Yeterli Olma Beklentileri

Yeterli olma, verimli davranış yapmada kişisel yeterlilik beklentisine işaret eder. Bandura yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentisi arasında farka dikkat çekmiştir. Bu fark gösterilmiştir. Bu bilme ve yapma arasındaki farktır. Yeterlik beklentisi, bireyin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma kabiliyetidir. Örneğin öğretmen, öğrenciler materyali öğrenmediği için tükenmişlik yaşayabilir ya da öğretmek için kişisel yeterlikten yoksun olduğunu hissedebilir.

2.1.3.4. Bağlamsal İşleme Süreci

Bu süreç tükenmişlik modelinin en geniş kategorisidir. Çünkü bu kategoride insanın beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiği ile ilgili açıklama yapmaktadır. Bağlamsal işleme, insanın bağlamda bilgi işleme süresine işaret

etmektedir. Sosyal guruplar, örgütsel yapı, öğrenim tarzı ve kişisel inançlar buna örnek olarak gösterilir.

Meier'e (1983) göre bu kavram Bandura'nın yeterli olma beklentilerini bilişsel süreçlere bağlanmasıyla olmalı ilgilidir. Bandura'ya göre çevresel olaylarda yer alan yeterli olma bilgisi bireyler tarafından bilişsel süreçlerden geçilerek filtre edilir. Böylece iki ayrı kişinin yaşadığı benzer başarı deneyimi yeterli olmayı farklı etkiler. Çünkü bireyler başarılarını farklı düşünmektedirler. Bandura' ya göre bilişsel süreçler, akılda tutulmasında ve kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Başören, 2005).

2.4. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli

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

1. Basamak: kimlik rol
2. Basamak: yeterlilik yetersizlik
3. Basamak: verimlilik durgunluk
4. Basamak: yeniden oluşturma, hayal kırıklığı

Her bir basamak, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan'a (1985) göre tükenmişlik, her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatışmaların doyumsuz kalması ile ortaya çıkmaktadır. Model, Erikson'un kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır (Başören, 2005).

2.4.1. Kimlik, Rol Karmaşası

Profesyonel gelişim ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması lisenin son sınıfında ve üniversitenin ilk yıllarında başlamaktadır. Kişisel ve mesleki kimlik

rollerinin olduğu bu zaman dilimi, psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir. Ego kimliği ve rol karmaşası arasındaki çatışmaların kararlılığı, mesleki seçimine profesyonel ve bireysel hedeflerin belirlenmesinde ağırlık kazanmaktadır. Ebeveyn aile ve yaşlılar, destek, yönlendirme ve kendine saygı konularında önemli kaynaklar oluşturmaktadır. Temel sorun, ‘Nasıl bir profesyonel olacağım?’ sorusunu içermektedir. Bu sorunun yanıtı meslek seçimi yönüne ve meslek labirentinde bireye yol gösteren ilk duygulara dayanmaktadır. Mesleki gelişimin anlamlı bir şekilde tamamlanamaması, gelecekte bireyi rol karmaşası ile karşı karşıya bırakmaktadır. Kişinin gelişiminde eğitim gereksinimleri dengelenemediği zaman kişinin benliği kişisel ve mesleki bir bütün oluşturamamaktadır. Böylece bireylerin tükenmişlik tohumları atılmaktadır. Kimlik,”Tüm benliğimle ben kimim?” sorusuna yanıt bulma sürecidir (Başören, 2005).

2..4.2. Yeterlilik, Yetersizlik

Profesyonelin kimlik süreci bireyin işindeki yeterlilik duygusunu elde etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır. Bu süreçte aday becerilerini geliştirerek bağımsızlaşmaktadır. Deneyim esnasında aday, insanların gözünde profesyonel kimlik geliştirir ve bunu yapmak için duyulan kaygının çoğu azalır. Bundan sonra gelen soru “Yaptığım işte ne kadar iyiyim?” sorusudur. Bu sorunun en tutulan çözümü kendini diğer eş düzeydeki profesyonellerle karşılaştırmak ya da birkaç yıl sonraki pozisyonda kendini görmeye çalışmaktır. Kendini başkalarıyla kıyaslama, birçok profesyonelin yaptığı kadar ya da onlardan daha iyi olabilirim hissine yol açmaktadır. Bu dönem yirmili yaşların başlarında oluşmaktadır. Bu tür bir karşılaştırmaların sonucu olumsuzsa, birey kişisel yetersizlik ve mesleki aşağılık duygusu ile baş başa kalmaktadır. Meslekle ilgili katı beklentileri olan bireyin tükenme riski olabilir. Yeterlik ise, kişinin yapmayı şetçiği işte kendini değerli hissetmeyi öğrenme sürecidir (Başören, 2005).

2.4.3. Verimlilik, Durgunluk

Çıraklığın tamamlanmasıyla, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve meslek süreci başlamaktadır. Bu süreç 30'lu yaşlar ile başlayan ve 30'lu yaşların sonlarına kadar süren bir süreçtir. İlk kararlar yer ve tarz belirlemeyi içermektedir. Özel ilgi eğilim ve kabiliyetler açık hale gelmektedir. Beceriler özelleşmeye başlamakta ve bir tanesi özel kabiliyet ve ilgi için belirgin hale gelmektedir. Bu noktada profesyonel birey kariyerinin amacını ilk kez sorgulamaktadır. Bu durum evlilik ve çocuk sahibi olmayı erteleyen bireyler için daha zor bir zamandır. Kariyer ve kişisel bir mutluluk ilişkisi incelenir ve belki sorumluluğu seçme ihtiyacı ortaya çıkabilir. Bu durum çocuk sahibi olmak isteyip kariyerine de ara verme çatışması yaşayan kadınlar için daha zordur (Başören, 2005).

Bu aşama profesyonelin odaklandığı ve üretici olduğu bir aşamadır. Bireyin hayatını sağlamlaştırıp yeteneklerine imkan verme duygusu enerjisini işte verimli olma ve yaratıcı bir yaşam tarzı geliştirme üzerine çevirebilmektedir. Ancak profesyonelin stil ve ilgi geliştirememesi bir amaçsızlık ve hedefsizlikle sonuçlanmaktadır. Yetenekleri yaratıcı olarak kullanabilecek bir ortam olmayınca daha önceki başarılar da anlamlı görülmecektir. Kişi ne yapacağını bilemez hale gelmektedir. Hepsi bu muymuş? duygusu hakim olmaya başlamakta ve tükenmişlik kaçınılmaz bir son haline gelmektedir. Verimlilik ise yaratıcı olmayı, bireyin kendisini olduğu gibi ifade etmeyi ve öyle davranmayı öğrenme sürecidir (Başören, 2005).

2.4.4. Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı

Orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman bireyin erken seçimlerini sorguladığı bir dönemdir. Bireyin iş ile ilgili doyumsuzluğu olabilir. Bireyin yeteneklerini kullanmasından yıllar sonra sıkılma ve muhtemelen tükenmişlik ortaya çıkmaktadır. Stres, gerginlik ve yorgunluk bireyin hayatında baskın duruma geçmektedir. Bu dönemde incinme ve fanilik duygusu hakim olmaktadır. Orta yaşta ortaya çıkan meslekle ilgili hayal kırıklığı duygusu, mesleğin amaçlarını yeniden tanımlayıp, başarı gereksinimlerini yeniden değerlendirmede,

olumlu bir uyarıcı rolü de oynamış olabilir. Yeniden oluşturma ise, kişinin kişisel ve profesyonel yaşamında olmak istediği kişi olması için yeni bir neden keşfetme sürecidir.

Tükenmişlikle ilişkili ve tükenmişliğe neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan önemli bir tanesi strestir. Yüz yüze çalışmayı gerektiren işlerde yaşanan güçlükler, çeşitli potansiyel problem durumları iş stresörlerini oluşturmaktadır. Stres çalışma performansını ve içsel kişilik dinamiklerini olumsuz yönde etkilemektedir. İş ilişkileri, stres ve tükenmişlik arasında yüksek oranda bir ilişki vardır (Başören, 2005).

(Zunker, 1990) Tükenmişlikle ilgili diğer bir kavram da durgunluktur. Durgunluk, iş ilişkilerindeki davranış biçimlerini tanımlayan bir kavramdır. Durgunluk, meslek elemanlarının eğitimleri sırasında kazanmış oldukları iş ile ilgili davranışları ortaya koyabilmelerini engeller. Danışmanlar verdikleri psikolojik hizmetleri tam olarak yerine getiremezler. Diğer bir kavramda tıkanmadır. Meslek uygulamalarında hizmet alanı ile ilgili verilebilecek bütün hizmetlerin verilmesi, bütün uygulamaların yerine getirilerek, mesleki verimlilikte gelinebilecek son noktaya gelinmesiyle yaşanan duygudur. Tükenmişlik bu terimlerden açıkça ayrımlaştırılmamıştır ve sadece kapsam, önem, derece yönünden farklılıklar vardır (Başören, 2005).

Tükenmişliğin tanımları incelendiğinde, onların değişik yönlere odaklaştıkları görülmekle birlikte tükenmişlik daha çok bir stres süreci ve strese karşı geliştirilen çeşitli tepkilerin birleşimi ile oluşan karmaşık bir sendrom olarak ele alınmaktadır. Tam bir işe vuruk tanımının bulunmayışının nedeni ise çok sayıda ve karmaşık bozukluk belirtilerini içermekte olmasıdır. Çok çeşitli belirtilerle ve sinsi bir süreç içinde ortaya çıkması, sürecin yansımalarının kişilerde farklı şekillerde belirebilmesi tükenmişliği karmaşık yapan en önemli etkenlerdir (Başören, 2005).

Çam (1989) literatürde belirtilmiş olan tükenmişlik belirtilerini, fiziksel ve duygusal-davranışsal belirtiler olarak iki grupta toplamıştır.

a) Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen fiziksel belirtiler aşağıdaki gibidir:

1. Yorgunluk ve bitkinlik
2. Kolay geçmeyen soğuk algınlığı ve gripler
3. Sık ortaya çıkan baş ağrıları
4. Gastrointestinal bozukluklar
5. Solunum güçlüğü
6. Deride çeşitli kızarıklıklar
7. Genel ağrı ve sızılar
8. Yüksek kolesterol
9. Kalp rahatsızlıkları
10. Kilo kaybı
11. Uykusuzluk
12. Uyuşukluk

b) Duygusal ve Davranışsal Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen duygusal ve davranışsal belirtiler aşağıdaki gibidir:

1. Çabuk öfkelenme, ani irritasyon ve engellenme belirtileri, apati, negativizm
2. İşten nefret etme
3. Şüphe ve endişe
4. Alınganlık, takdir edilmediğini düşünme
5. İş doyumsuzluğu, işe geç gelme, gelmeme
6. İlaç, alkol, sigara alımı ya da alımında artma
7. Öz güven ve özsaygıda azalma
8. Evlilik, aile çatışmaları, aile ve arkadaşlardan uzaklaşma
9. İzolasyon, içe kapanma, sıkıntı
10. Suçluluk

11. Çaresizlik, konsantrasyon güçlüğü, kolay ağlama, heveslilik
12. Unutkanlık
13. Yansıtma,
14. Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
15. Örgütlemeye yetersizlik
16. Rol çatışması, görev ve kurallara yönelik karışıklık
17. Görevlilere fazla güvenmeme, onlardan kaçınma
18. Kuruma yönelik ilgi kaybı
19. Bazı işleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
20. Başarısızlık duygusu
21. Çalışmaya direnç
22. Diğer insanlara, hizmet verdiği insanlara tek tip davranma, küçümseme, alay etme, katı düşünme, değişime direnç
23. Hizmet verdiklerine karşı olumlu duyguların kaybı
24. Hizmet verdikleri kişilerle ilişkiyi erteleme, onlarla yüz yüze gelmeye, telefonla görüşmeye direnç gösterme
25. Arkadaşları ile iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma
26. Sık sık işi bırakmayı düşünme
27. Yöneticilerin onları desteklemediklerini, onların iş performanslarını anlamadıklarını düşünme, iş çevresine, arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı kızgınlık,
28. Duygusal durumdaki dalgalanmalar ve bunların sonucu olarak benlik imajının olumsuz yönde değişmeye başlaması.

Edelwich, tükenmişlik sendromunun aşama aşama geliştiğini ve dört aşamada ortaya çıktığını belirtmiştir (Çam, 1989). Bu aşamalar:

1. İdealistik coşku ve hayal kırıklığı,
2. Durgunlaşma,
3. Engellenme,
4. Apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme) dir.

1. İdealistik Coşku: Kişide enerjinin, umudun ve beklentilerin yüksek olduğu dönemdir. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon vardır. Mesleki eğitimini sürdürmeye ilişkin ısrarlı bir istek de vardır. Bu aşamada kişi övgü beklerken, ön yargılı tutumlarla, mesleki ilkeler ve amaçları zedeleyen engeller ve sorunlarla karşılaştıkça, yavaş yavaş durgunluk aşamasına girmeye başlar.

2. Durgunluk: Kişinin enerji düzeyi düşmeye başlar ve işi yavaşlatma düşünceleri ortaya çıkar. Artık idealizmin, ilkelerin, amaçların ilk aşamadaki gibi peşine düşünülmez. Görev ile ilgili beklentilerde hayal kırıklığı yaşanmaya başlanır. Bu devam ettiğinde kişinin iş doyumunu azalır. İş dışındaki ilgiler (arkadaşlık, spor, boş zaman etkinlikleri, ailesi, evi) daha önemli duruma gelir.

3. Engellenme: Kişi zaman geçtikçe mesleğinin amaçlarını başarma gayretlerinin engellendiğini düşünür. Amaçları engellenmiş ve gerçekleştirememiştir. Engelleme iki kaynaktan ortaya çıkmaktadır. İlki, kişinin diğerlerine yardımcı olamayarak engellenmesi, ikincisi ise diğerlerine yardımcı olmak için kendi ihtiyaçlarını doyuramamaktan dolayı engellenmesidir. Bu süreç devam ettiği zaman tükenmişliğin son aşamasına girilir.

4. Apati: Artık ilgisizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yönüne yansır. İşe geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme görülür. Yapılan iş de mekanik bir şekilde yapılır. Genel iş doyumsuzluğu, yakınmalar, çekişmeler, tartışmalar tipik tükenmişlik belirtileridirler (Çam,1989).

2.5. İlgili Araştırmalar

Tükenmişlik konusunda gerek dünyada gerek Türkiye’de bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu alt bölümde konu ile ilgili yapılmış bazı araştırmalar özetlenerek verilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili araştırmalar Türkiye’de ve yurt dışında içinde yapılmış tükenmişlik araştırmaları olarak iki basamak halinde verilecektir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Friesen ve arkadaşlarının (1980) öğretmenlerin niçin tükendiklerini araştırdıkları çalışmada 1211 öğretmen yer almıştır. İş stresi, iş doyumu, özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma sonucunda, tükenmeyi yordayan en önemli değişkenlerin MBI' nın alt boyutlarına göre sırasıyla şunlar olduğu görülmüştür: Duygusal tükenmede: iş stresi, iş doyumu ile statü ve kabul görme, iş doyumu ile iş yükü, iş değiştirme, iş doyumu ile ücret ve sağlanan fayda. Duyarsızlaşmada: iş doyumu ile statü ve kabul görme, iş değiştirme, iş doyumu ile güvenlik, iş doyumu ile terfi, iş doyumu ile insanlar arası ilişkilerdir (Tümekaya,1996).

Molnytre (1981) öğretmenlerde görülen tükenmişlik ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Molnytre çalışmalarını Connecticut ve Massachusetts bölgesindeki 469 özel eğitimci ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerle birlikte onların yaşamlarındaki olayların sonuçları üzerindeki kontrollerini ve içsel denetim odağına sahip olup olmadıklarını araştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulguları dış denetim odaklı öğretmenlerin olaylarla ilgili sonuçları, şans, kader, talih veya diğer güçlere bağlandıklarını göstermiştir. Sonuçta bu çalışma dış denetim odaklı öğretmenlerin, içten denetimli olanlara göre daha çok tükenmişlik belirttiklerini ortaya koymuştur (Tümekaya,1996).

Schwab ve Iwanicki'nin (1982) 469 öğretmenle yaptığı bir çalışmada öğretmenlerdeki tükenmenin demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okuldaki çalışma yılı, çalışılan okul (kent, kenar mah., köy) evli ve çocuklu, bekar gibi değişkenlerle tükenme arasında önemli bir ilişkiye rastlanmamıştır. Tükenme ile aralarında bir ilişkinin olduğu bildirilen değişkenler ise, cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul tipi (ilk-orta-lise)dir.

Genç öğretmenlerin yaşlı meslektaşlarına göre, daha çok “duygusal” yönden tükendikleri görülmüştür. Cinsiyet ile yalnızca “duyarsızlaşma” arasında bir ilişkinin varlığı dikkat çekmiştir. Erkek öğretmenler, öğrencilere yönelik olarak, kadın öğretmenlerden daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını bildirmişlerdir. Görev

yapılan okul tipi açısından bakıldığında, lise ve ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerinden daha çok öğrencilere yönelik olumsuz bir tutum taşıdıkları belirlenmiştir. Araştırmada çalışan okul tipi ile “kişisel başarı” açısından da önemli bir ilişkinin olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenleri, lise ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek bir başarı bildirmişlerdir (Tümkiye,1996).

Bir grup kenar mahallelerde görev yapan (n:365) öğretmenler arasında, başarı, stres ve tükenme düzeylerinin araştırıldığı çalışmada (Farber, 1984) “Öğretmenler başarının, öğrenciler ve öğretmenlikteki duygusal yaşantılardan, stresin aşırı sınav, başarısız idari toplantılar ve terfi etmedeki adaletsiz uygulamalardan kaynaklandığını bildirmişlerdir (Tümkiye,1996).

Eğitimcilerdeki tükenmenin sebep ve sonuçlarını araştıran Schwab ve arkadaşları (1986) tesadüfi yolla seçtikleri 339 ilk ve orta okul öğretmeniyle çalışmışlardır. Araştırmada iki temel soruya yanıt aranmıştır. Bunlar:1) Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarından oluşan tükenmeyi en iyi yordayan örgütsel ve kişisel faktörler nelerdir? 2) Tükenmenin her üç boyut açısından en önemli örgütsel ve kişisel sonuçları nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda tükenmişliğin en önemli nedenleri olarak aşağıdaki noktalarda birleşmişlerdir: a) uygun olmayan kişisel beklentiler, b) işle ilgili kararlara katılım yetersizliği, c) yüksek düzeyde rol çatışması, d) bağımsız ve özgür hareket etme yetersizliği, e) sosyal destekleme sistemlerinin olmaması ile f) ödül ve ceza yapısındaki tutarsızlık.

Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin en önemli kişisel ve örgütsel yordayıcılar olarak şunlar bildirilmiştir. Duygusal tükenme: cinsiyet ve yaş, rol çatışması, beklentiler, meslektaş desteği, beklenmeyen ceza ve rol belirsizliği. Duyarsızlaşma: cinsiyet ve yaş, rol çatışması, kararlara katılım, beklenmeyen ceza, meslektaş desteği. Kişisel başarı: cinsiyet ve yaş, bağımsızlık (otonomi), meslektaş desteği.

Tükenmişliğin en önemli kişisel ve örgütsel sonuçları ise işten ayrılma, işe gelmeme, çabada azalma ile özel yaşantının olumsuz yönde etkilenmesi olarak bulunmuştur (Tümekaya,1996).

İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 121 öğretmenle yapılan çalışmada Connolly ve Sanders (1986) tükenmeyle çeşitli demografik özellikler arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Sonuçlar, duygusal tükenmede cinsiyet ile çalışma yılının etkili olduğunu göstermiştir. Duygusal yönden erkekler ve uzun süre çalışan öğretmenler daha çok tükenme bildirmişlerdir. Duyarsızlaşma ile görev yapılan okul arasında önemli bir ilişki dikkat çekmiştir. Lisede görev yapan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaştıkları görülmüştür. Bireysel başarı boyutu ile cinsiyet, çalışılan yılı ve emekliliğe yaklaşmış olma gibi değişkenler arasında bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmada tüm denekler kendilerini duygusal tükenme açısından düşük, diğer boyutlarda ise yüksek bir biçimde değerlendirmişlerdir (Tümekaya,1996).

Resmi okul öğretmenleri arasındaki mesleki tükenmişliği belirlemeye çalışan Hock (1988) 939 öğretmenle yürüttüğü bu araştırmasında, tükenmişliğin nedenleri, demografik özellikler ve öğrenim havasının tükenmeye katkısı ile fiziksel ve psikolojik tükenmenin nedenlerini belirlemeye çalışmıştır.

Demografik değişkenler olarak, yaş, cinsiyet, çalışma yılı, araştırmanın yapıldığı okuldaki görev süresi, çalışılan okulun tipi ve branşın ele alındığı bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma bulguları tükenmişlik ile bazı demografik değişkenler arasında düşük bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Tükenmeyle düşük bir ilişkisi olduğu bildirilen değişkenler, yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve branştır. Öğrenim havası ile psikolojik ve fiziksel tükenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Stres ve doyumsuzluk ile psikolojik ve fiziksel tükenme karşılaştırıldığında her ikisi arasında önemli bir ilişkinin varlığı dikkat çekmiştir. Psikolojik tükenmenin en önemli üç yordayıcısı; sınıf içi disiplin (otoriteyi sağlama) kaygısı, kişisel problemler için yetersiz destekleme servisleri ve halkın öğretmenlerle ilgili imajı olarak

belirtilmiştir. Bununla birlikte tükenmeye yol açan en önemli nedenler: 1) İşte ilerleme kaygısı, 2) sınıf içi disiplini sağlamada güçlük, 3) Meslektaş ve akranlardan izole olma, 4) Mesleki problemler için destek yetersizliği, 5) Kişisel problemler için destek yetersizliğidir (Tüm kaya,1996).

Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki tükenmişliği inceleyen Grenglass ve Burke (1988) MBI'nın duyarsızlaşma boyutunda daha çok erkeklerin kadınlara göre yüksek bir tükenmişlik belirttiklerini bildirmişlerdir (Tüm kaya,1996).

Mazur ve Lynch (1989) tükenmişliğin meydana gelmesinde önem taşıyan kişilik faktörlerini incelemişlerdir. Araştırmada bağımlı değişken olan öğretmen tükenmişliğiyle, bağımsız değişkenler olan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve okul organizasyonları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu araştırma toplam 200 lise öğretmeniyle yapılmıştır. Kişilik özellikleriyle ilgili bulgular olayları şans ve diğer güçlere bağlayan dış denetim odağına sahip olanlarla, tükenmişlik arasında bir korelasyonun olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırmada dış denetim odağı, yüksek benlik saygısı ve tükenmişlik arasında da bir korelasyonun olduğu bulunmuştur (Tüm kaya,1996).

Yine Burke ve Greenglass (1989) kadın ve erkek öğretmenler arasındaki psikolojik tükenmeyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Cherniss tarafından geliştirilen bir modelden yararlanmışlardır. Cherniss ve arkadaşları (1980) tarafından geliştirilen modelde iş ortamındaki koşullar, arkadaşlarla ilişkiler ve ikinci bir işte çalışmanın tükenmişlik üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Cherniss ve arkadaşları bu modeli oluştururken üç alanda görev yapan (akıl sağlığı, halk sağlığı hemşiresi ve lise öğretmenleri) 28 profesyonel uzmanla tamamlamışlardır. Cherniss modelinde, tükenmişliğin tanımlanması ve teşhis edilmesiyle aktif problem çözme ve negatif tutumları değiştirmede kullanılan başa çıkma yollarını gösteren teknik ve stratejiler yer almaktadır.

Burke ve Greenglass'ın bu modelden yararlanarak kadın ve erkek öğretmenlerdeki psikolojik tükenmeyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemine 424 erkek ve 407 kadın olmak üzere toplam 831 öğretmen alınmıştır.

Deneklerin psikolojik tükenmişliklerini belirlemek amacıyla Cherniss modelindeki dört alanla (iş ortamı, stres kaynakları, negatif tutumlar ve kişilik) ilgili bir anket oluşturularak, bu anketleri deneklerin iş adreslerine postalamak yoluyla bilgi toplamışlardır.

Toplanan bilgiler sonucunda öğretmenlerde en fazla mesleki yeterlilik konusunda güvensizlik, sağlık problemleri, bürokratik engeller ve iş ortamıyla ilgili koşulların, tükenmeye yol açtığı anlaşılmıştır. Psikolojik tükenmişlik yükseldikçe psikosomatik belirtiler ve ilaç kullanmada artma, evlilik doyumunda azalma, büyük rol çatışmaları, iş tatmininde azalma, görev ihmali ve büyük ölçüde öğretmenlik mesleğini terk etmelerin olduğu gözlenmiştir.

Demografik özelliklerle psikolojik tükenme arasındaki ilişkilere bakıldığında, başkan veya bölüm başkanı olarak görev yapanların hiçbir yetkisi olmayan öğretmenlerden daha az tükenmişlik gösterdikleri, çalışma yılı arttıkça tükenmişliğin de arttığı, erkeklerde tükenmişliğin daha fazla olduğu ve sosyal desteğin azalmasıyla birlikte tüm öğretmenlerde tükenmişliğin fazlalaştığı anlaşılmıştır (Tümkiye,1996).

Devlet okullarındaki öğretmen ve yöneticilerdeki iş stresi, tükenme ve denetim odağını inceleyen Hipps ve Glennelle (1991) mesleki stresin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla olumlu, kişisel başarı ile olumsuz yönde bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Tükenmeye yol açan en önemli etken; fazla iş yükü olarak bildirilirken, yöneticilerle ilişkiler ve ücretin de etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Dış denetim odaklıların, iç denetim odaklılara göre daha az mesleki stres yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmada, akran grupları, yaş ve cinsiyet gibi değişkenleri tükenme üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Tümkiye,1996).

Seidman ve Zager'in (1991) öğretmen tükenmişliği ve başa çıkma davranışlarıyla ilgili çalışmalarında öğretmenlerde tükenmişlikle uygun olan ve olmayan başa çıkma davranışları araştırılmıştı. Bu çalışma Kuzey Teksas'da bulunan toplam 365 öğretmeni kapsamıştır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 45'i ilkokullarda, % 22'si ortaokul veya lisede, % 28'i yüksek okullarda olmak üzere toplam % 95'i resmi okullarda çalışmaktadırlar. Geriye kalan % 5'lik oran ise çeşitli

okullarda görev yapanlardır. Öğretmenlerde ortalama yaş 36, ortalama çalışma yılı ise 9 olarak bulunmuştur. Örneklemin % 79'unu kadın ve % 72'sini evli öğretmenler oluşturmuştur.

Analizler sonucunda öğretmenlerin demografik özellikleriyle kişisel davranışları arasında az da olsa bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Sonuçta kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha sık baş ağrısı çektikleri sinirlendikleri ve tükendikleri görülmüştür. Erkek öğretmenlerde bayanlara nazaran spor faaliyetleri daha fazla olmakta ve ikinci bir işte çalışmaya daha çok rastlanmaktadır. Yaşın artmasıyla birlikte yüksek kan basıncı, gastrolojik hastalıklarda da bir artış görülmüştür. Genç öğretmenler diğerlerine göre sık sık 10 saatten fazla uyuduklarını, bira ve alkollü içkileri daha fazla tükettiklerini bildirmişlerdir.

Analizler birçok fiziksel ve psikolojik problemler ile öğretmen tükenmişliği arasında da önemli bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Verilen cevaplarda işe bağlı stres ile başa çıkma alt skalasında güçlükleri olan öğretmenlerin bu tür güçlüğü olmayan öğretmenlere göre daha fazla mide ve baş ağrısı çektikleri, sinirli oldukları bildirilmiştir. Sonuçlar diğer üç alt skala için de aynıdır. Araştırma sonucunda tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha çok uygun olmayan (sigara, içki, aşırı yeme ya da yememe, uykusuzluk vs.) başa çıkma davranışlarını geliştirdikleri belirlenmiştir (Tümekaya,1996).

Çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerdeki tükenmişliği belirlemeye çalışan Byrne (1991) toplam 642 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada ayrıca tükenmenin bazı sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi de tespit edilmiştir. Toplanan veriler sonucunda yalnızca cinsiyet, yaş ve yetiştirilen öğrenci tipi arasında önemli bir ilişkinin varlığından söz edilmiştir (Tümekaya,1996).

Friedman (1991) yüksek ve düşük tükenmişlik gösteren okullardaki, okulun kültürel durumuna bağlı öğretmen tükenmişliğini ele alarak toplam 1597 ilköğretim öğretmeniyle çalışmıştır. Okulun içinde bulunduğu kültürel yapı “çevresel değişkenler” olarak adlandırılmış ve bu başlık altında, eğitsel, idari, fiziksel ve sosyal

koşullarla ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu koşullar ayrıca demografik değişkenlerle karşılaştırılmıştır.

Demografik değişkenlerle, tükenmişlik düzeyi karşılaştırıldığında; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma yılının tükenmişlikle önemli ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Okul kültürüyle ilgili değişkenler incelendiğinde tükenmişliğe etki eden en önemli eğitimsel şartların: a) okul idarecilerinin belirli amaçlara ulaşmak için öğretmenlere yaptığı baskı, b) öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ilişkin inancın yetersizliği, c) Okul kültürünü daraltma ve d) Uygunsuz fiziksel çevre olduğu bildirilmiştir (Tümekaya,1996).

Bryne (1992) yaptığı çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinde daha çok dikkat çeken organizasyon ve kişisel faktörlerin öğretmen tükenmişliğine katkısı olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmada 599 ilkokul, 203 ortaokul ve 715 lise öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Envanteri verilmiştir. Bulgular öğretmenlerde tükenmişliği etkileyen organizasyonel faktörlerin; rol çatışması, fazla iş yükü, sınıf içi hava, karar verme ve düşük destek gibi birincil faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kişisel faktörler olarak; işgal edilen mevki, benlik saygısı ve dış denetim odağının öğretmen tükenmişliğinde önemli etkenler olduğu özellikle belirtilmiştir(Tümekaya,1996).

2.5.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini inceleyen Özdayı (1991) bu araştırmasında, İstanbul ili içinde 804’ü resmi lisede 330’u ise özel liselerde görev yapan toplam 1134 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada Minnesota Tatmin Ölçeği’nin kısa formunu kullanmıştır. Araştırma 56 resmi, 25 özel lisede gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucunda iki grupta da öğretmenlerin tatmin ya da tatminsizlik faktörlerinin mesleğin içsel durumlarıyla ilgili (otorite, sorumluluk, serbestlik, yaratıcılık) olduğu, tatminsizlik faktörlerinin de mesleğin dışsal yapısı ile ilgili olduğu (yönetim, teknik işler, mesleki güvence) görülmüştür. Resmi liselerde

tatmin düzeyi düşük, özel liselerde ise yüksek bulunmuştur. Bağımsız değişkenlere göre iki grubun genel olarak tatmin durumları incelendiğinde, cinsiyete göre; kadınlar; medeni duruma göre, evliler; yaşa göre, 41 yaş ve üzerindeki; eğitim durumlarına göre, üniversite mezunları; branş durumuna göre, yabancı dil öğretmenleri; mesleki deneyimine göre, bir ve beş yıl arası görev yapanlar; meslek seçimine göre, mesleğini isteyerek seçenler; gelir durumuna göre de geliri en yüksek olanlar daha tatminkar görülmüştür. Resmi ve özel okullarda göre yapan öğretmenler, bağımsız değişkenler ile tatmin olma düzeyleri açısından farklılıklar göstermişlerdir (Tümekaya,1996).

Torun (1995), “Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme” konulu doktora tez çalışmasını öğretmenler, satış elemanları, laborantlar ve trafik polisleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasıyla Torun tükenmişliğin aile yapısı, sosyal destek ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiş; aile yapısı ve sosyal destek arasındaki ilişkileri ele alıp, tükenmişliğe aile yapısı ve sosyal desteğin katkılarını araştırmış, öğretmenleri, satış elemanlarını, laborantları ve trafik polislerini tükenmişlik, sosyal destek ve aile yapısı yönünden karşılaştırmış ve demografik değişkenlere göre tükenmişlik farklarını belirlemeye çalışmıştır.

Torun, duygusal tükenmişlik, canlılık ve katılımın tüm aile yapısı boyutları ile, başkalarına ilginin de ahenkli aile bağları ile ilişkili olduğunu, duygusal tükenmişlik ve katılım arttıkça ailedeki olumlu yönlerin azaldığını saptamıştır. Ayrıca tükenmişlik ile en çok ilgisi olan boyutun duygusal destek olduğunu, en az ilgisi olan boyutun ise bilgi ve maddi destek olduğunu saptamıştır (Aydın,2002).

Baysal (1995), lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler başlıklı araştırmasında elde ettiği bulgular şu şekilde özetlenebilir.

1-551 lise öğretmeniyle yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin MBI Ed Formu’ndan aldıkları tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkının, her üç alt ölçek için de anlamlı düzeyde bulunduğu değişkenler; mesleğin gereklerini yerine getirmedeki verimlilik, geleceğe ilişkin düşünceler, meslektaş desteği ve aile desteği

değişkenleridir. Farkın anlamlı düzeyde bulunmadığı değişkenler ise, çalışılan genel lisenin metropol alanda olması ya da olmaması, medeni durum, çocuk sayısı, branş, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri, aylık gelir, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulup bulmaması, mesleki gelişime katkıda bulunacak bir çalışmanın olup olmaması durumudur.

2-Tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkının anlamlı düzeyde olmasına bağlı olarak, MBI Ed Formu'nun bazı alt ölçekleriyle ilgili olan diğer değişkenler ve ilgili olduğu alt ölçekler şunlardır:

Öğretmenlerin çalışmış oldukları teknik liselerin metropol alan içinde olup olmaması, yaş, çocuk sahibi olup olmama, hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, çalışma ortamından memnun olup olmama, mevcut eğitim sisteminden memnuniyet durumu değişkenlerine bağlı olarak, alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu MBI alt ölçekleri; duygusal tükenme ve duyarsızlaşmadır.

Öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumların genel lise ya da mesleki teknik lise olması, metropol alan içindeki kurumlarda bulunan öğretmenlerin genel lise ya da mesleki-teknik lisede çalışıyor olmaları değişkenlere bağlı olarak alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu alt ölçek ise, duyarsızlaşmadır.

Metropol alan dışı kurumlarda çalışan öğretmenlerin, genel lise ya da mesleki teknik lisede çalışmaları, çalışılan kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, öğretmenlerin mesleki gelecekleri konusundaki görüşleri, mevcut eğitim sisteminden memnun olmama nedenleri gibi, değişkenlere göre alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu alt ölçek; Duygusal Tükenmedir.

Duyarsızlaşma ve Bireysel Başarı alt ölçekleri için, tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arası farkın anlamlı bulunduğu ilgili değişken yalnızca “Öğretmenlik mesleğini yapıyor olmadaki en önemli neden” olarak belirlenmiştir.

Mesleğin uygunluk derecesi ve üstlerden takdir görüp görmeme değişkenlerine bağlı olarak alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu diğer iki altölçek ise Duygusal Tükenme ve Bireysel Başarı alt ölçekleri olmuştur (Baysal, 1995).

Girgin (1995), ilkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri analiz ederek bir model önerisinde bulunduğu araştırmasında, İzmir metropolitan alan ve metropolitan alan dışında 38 okulda 253’ü kadın, 148’i erkek toplam 401 ilkokul öğretmeni üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırmada Maslach tarzından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri ile 23 sorudan oluşan Bilgi Toplama Formu’nu kullanmıştır. Sonuç olarak, cinsiyete göre tükenmişlik düzeyinde erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının kadın öğretmenlerden önemli derecede yüksek olduğunu, öğretmenlerde yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığını, medeni durum ve çocuk sayısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediğini, çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşmanın düştüğünü ve mesleki başarının yükseldiğini, aynı kurumda hizmet verme yılı ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki bulunmadığını, okulda yönetici olanların duygusal tükenmelerinin diğer öğretmenlerden düşük mesleki başarıların ise yüksek olduğunu bulmuştur (Girgin,1995).

Altıntaş (1997), teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bazı faktörler ve yordayıcı değişkenleri, Bursa İli’ndeki Endüstri Meslek Liselerinde çalışan 450 öğretmen üzerinde incelemiştir. Sonuç olarak, gruplara ayrılmış deneklere göre, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, meslekteki branş gibi değişkenler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında önemli bir fark göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun olarak algılayanların algılamayanlara göre, öğretmenlik mesleğinde manevi doyum sağlayanların sağlamayanlara göre, öğretmen meslektaşlarından takdir ve destek görenlerin görmeyenlere göre, teknik öğretmenlik

mesleğinin gelirini yeterli olarak algılayanların yetersiz olarak algılayanlara göre duygusal tükenmelerinin önemli düzeyde düşük olduğunu belirtmiştir (Aydın,2002).

Örmen (1993), “Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama” konulu yüksek lisans tez çalışmasında özetle şu bulgulara varmıştır. Kişinin genç, tecrübesiz, kendine güveninin yetersiz, aile bağlarının zayıf, amaçlarının belirsiz olduğu durumlarda tükenmişlik olasılığı yüksektir. Hastalık, kronik yorgunluk, depresyon fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar, zararlı alışkanlıklar tükenmişliğin kişisel sonuçlarından bazılarıdır (Örmen,1993).

“Öğretmenlerde Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları” konulu doktora tez çalışmasında, tükenmişlik ile sosyo-demografik değişkenler, medeni durum, eğitim düzeyi, okul tipi, gördükleri idari destek, çalışma süresi, branş, sosyo-ekonomik düzey, yaş gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada sonuçlar özetle; erkek öğretmenlerin daha çok tükenmişlik yaşadıkları, medeni durum açısından fark olmadığı, öğrencilere yönelik tutumlar açısından daha çok dört yıllık yüksekokul ya da fakülte mezunu öğretmenlerin tükenmişlik gösterdikleri, okul tiplerine göre “ görülen idari destek” alt ölçeğinde ilköğretim okullarında ve “öğrencilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinde ise liselerde görev yapan öğretmenlerin daha fazla tükendikleri, “işe bağlı stresle başa çıkma” da müdür yardımcılarının en fazla tükendiği, hizmet süresi arttıkça iş doyumu ve öğrencilere yönelik olumlu tutumların da arttığı, öğretmenlerin tükenmişliklerinde branş açısından fark olmadığı, sosyo-ekonomik düzey arttıkça tükenmişliğin azaldığı, yaş ile ilgili faktörlerin sadece “somatizasyon” alt ölçeğinde önemli olduğu, eğitim düzeyi arttıkça olumsuz stres tepkilerinin azalmakta olduğu şeklindedir (Tümekaya,1996).

Özel (1998), “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi çalışmasını Türkiye’nin 67 ilindeki Rehberlik araştırma Merkezlerinde ve okullarda görev yapan 595 rehber öğretmenin üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, rehber öğretmenlerde en çok “kişisel başarısızlık” şeklindeki tükenmişliğin (%2) şeklindeki tükenmişlik yaşandığı şeklindedir (Aydın,2002).

Izgar (2001) okul yöneticileri üzerine yaptığı tükenmişlik çalışmalarında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

1. Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak kişisel başarı alt boyutunda, okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kadın yöneticiler, erkek meslektaşlarına göre bu alt boyutta daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadır.

2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşları ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 22-30 yaş grubunda bulunanların duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri diğer yaş gruplarına göre anlamlı ölçüde yüksektir.

3. Okul yöneticilerinin medeni durumları ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamış, ancak duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bekar ve boşanmış olan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri evli olanların tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır.

4. Okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayısı ile duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunmazken, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik düzeyi en yüksek gruplar çocuğu olmayan grup ile 3 – 4 çocuğu olan gruptur.

5. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile branşları arasında, duygusal tükenme düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuş, ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Duygusal tükenme alt boyutunda en yüksek tükenmişlik yaşayan grup branşı yabancı dil olan grup olmuştur. Bunun dışında branşı meslek dersleri olan okul

yöneticilerinin duygusal tükenme düzeyleri de diğer gruplara göre anlamlı ölçüde yüksektir.

6. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak kişisel başarı alt boyutunda eğitim durumu ile tükenmişlik arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu okul yöneticileri kişisel başarı boyutunda diğer gruplara göre çok yüksek tükenmişlik yaşarken, onları, fakülte mezunu ve yüksek öğretmen okulu mezunu okul yöneticileri izlemiştir.

7. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kişisel başarı alt boyutunda anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Öncelikle mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri diğer gruplara göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Onları 6-10 yıl hizmeti olan okul yöneticileri izlemiştir.

8. Okul yöneticilerinin yönettiği okuldaki öğretmen sayısı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kişisel başarı alt boyutunda ise okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir. Öğretmen sayısı 25-50 arasında olan okul yöneticilerinin kişisel başarı anlamındaki tükenmişlik düzeyleri diğer grupların tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Öğretmen sayısının 25'ten az veya 50'den fazla olması okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini anlamlı ölçüde etkilemektedir.

9. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile okuldaki öğrenci sayısı arasında ters yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Her üç alt ölçekte de en yüksek tükenmişlik yaşayan grup okuldaki öğrenci sayısı 1-100 arasında olan okul yöneticilerinin oluşturduğu grup olmuştur.

10. Okul yöneticilerinin müdürlük kıdemleri ile duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki

bulunmamıştır. Ancak duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular müdürlük kıdemi 11-15 yıl arasında olan okul yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları tükenmişlik düzeyinin anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir.

11. Okul yöneticilerinin çalıştıkları çalışılan kurum ile duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş, duyarsızlaşma düzeyleri arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır. Duygusal tükenme alt ölçeğinde meslek lisesi ve lise yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde yüksek bulunurken, özel lise yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda ise özel lise yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde düşük bulunurken, lise ve meslek lisesi yöneticilerinin kişisel başarı boyutunda yaşadıkları tükenmişlik düzeyi diğer gruplardan anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

12. Okul yöneticilerinin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda, il merkezlerinde yaşayan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri diğer gruplara göre anlamlı ölçüde düşük bulunurken, ilçe ve köylerde yaşayanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Duyarsızlaşma boyutunda yine, il merkezinde yaşayan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde düşük bulunurken, diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kişisel başarı boyutunda da durum aynıdır. İl merkezlerinde yaşayan okul yöneticilerinin oluşturduğu grubun kişisel başarı alt boyutunda yaşadıkları tükenmişlik düzeyi diğer gruplara göre anlamlı ölçüde düşüktür.

13. Okul yöneticilerini tükenmişlik düzeyleri ile katılmış oldukları hizmet içi eğitim kurs veya semineri arasında, her üç alt ölçekte de anlamlı bir ilişki yoktur.

14. Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini tercih sıraları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kişisel başarı boyutunda ise, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik

mesleğini 1 veya 2. sırada tercih etmiş olan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde düşüktür.

15. Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini bugün tercih etmeyi düşündükleri sıra ile tükenmişlik düzeyleri arasında, her üç alt boyutta da anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini, yine, 1 veya 2. sırada tercih etmeyi düşünen okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri diğer gruplara göre anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur. Tercih sırası yükseldikçe tükenmişlik artmaktadır.

16. Okul yöneticilerinin mesleklerinden sağlamak istedikleri doyumun türü ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur. İşinden öncelikle ekonomik doyum sağlamayı hedefleyen okul yöneticilerinin, her iki alt boyutta da, tükenmişlik düzeyleri, öncelikle sosyal doyum veya psikolojik doyum hedefleyen okul yöneticilerine göre anlamlı ölçüde yüksektir (Izgar, 2001).

Tümkiye (1994), “Öğretmenlerde Tükenmişlik ve Bunu Gidermeye Yönelik Çalışmalar” konulu çalışmasında; öğretmenlerde tükenmişliğe yol açabilecek faktörler ile öğretmenlerde görülen psikolojik ve fiziksel rahatsızlıkların tükenmişlikle ilişkisi üzerinde durarak tükenmişliği gidermeye yönelik çalışmalar hakkında bilgiler vermiştir. Tümkiye çeşitli araştırma bulgularına dayanarak tükenmişlikte; kişisel faktörlerin içsel stres yaratıcı bir faktör olarak rol oynadığını, kurum içi stresin, coşku eksikliği ve bıkkınlık gibi negatif tutumların ve olumsuz başa çıkma davranışlarının (Sigara içme, alkol kullanma vb.) etkili olduğunu belirtmektedir (Aydın,2002).

Tümkiye (1997), “İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile kullandıkları başa çıkma davranışları” konulu çalışmasını her üç gruptaki öğretmenlerden oluşan toplam 720 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; tükenmişlik ile öğrenim derecesi, çalışılan okul, çalışma yılı ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yine Tümkiye (1997), “Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik

Tükenmişlik Düzeyleri” konulu çalışmasını 23kadın, 69 erkek toplam 92 öğretim elemanı üzerine gerçekleştirmiştir. Çalışmasında Seidman ve Zager’in geliştirdiği “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeğini” kullanan Tümkiye, öğretim elemanlarındaki tükenmişliğin; görülen idari destek, akademik unvan ve cinsiyete göre farklılaştığını saptamıştır (Aydın,2002).

Kalkan (1996), “Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğiliminin Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenler İle İlişkisi” konulu yüksek lisans tezini Samsun İli devlet okullarında görev yapan 281 lise öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, öğrenci kontrol eğilimi düzeyinin “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” şeklindeki tükenmişliğin üç alt boyutu ile de ilişkili olduğu şeklindedir (Kalkan,1996).

Devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin memnuniyetsizlik ve tükenmişlik düzeylerini ve yaygın eğitimin yönetici ve öğretmenler üzerinde meydana gelen meslek stresini belirlemek amacıyla 219 öğretmen ve 58 idareci üzerinde bir araştırma yapan Hipps ve diğerleri (1991); mesleğin zor olması, öğrencilerle ilişkilerdeki eksiklikler, yaşlıları ile ilişkiler, maaş ve ücret durumları ve saygınlık standartları gibi konuların öğretmenler ve yöneticilerin tükenmişlikleri üzerinde etkili olduklarını saptamışlardır (Aydın,2002).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma betimsel yöntemle yapılmış bir alan çalışması niteliğindedir. Betimsel yöntem modellerinden olan alan surveyi (alan taraması) tipi araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu inceleyen değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Kaptan, 1973:175). Bu araştırmanın amacı da endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olduğundan, araştırma yöntemi olarak betimsel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2003–2004 eğitim-öğretim döneminde Bolu ilinde bulunan 3 Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan değişik branşlardaki, 124 endüstri meslek lisesi öğretmenini kapsamaktadır, örneklem alınmamıştır, araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir.

A- Merkez İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi : 76 öğretmen

B- Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi: 31 öğretmen

C- Gerede Endüstri Meslek Lisesi: 17 öğretmen

Toplam : 124 öğretmen

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır.

1. Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI)

2. Kişisel Bilgi Formu

3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri:

Maslach Tükenmişlik Envanteri, tükenmişlik konusunda otorite olarak kabul edilen Christina Maslach (1981) tarafından geliştirilmiştir. Maslach Burnout Inventory adıyla literatüre geçmiştir. Envanter 1992 yılında Ergin tarafından doktor ve hemşirelerde tükenmişliği ölçen araştırmasında, Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler duygusal tükenme 9 madde, kişisel başarısızlık 8 madde, duyarsızlaşma 5 madde olarak alt ölçekleri arasında dağılmaktadır.

Duygusal tükenme alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma alt ölçeği, kişinin hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun bir şekilde davranışlarını tanımlar. Kişisel başarı alt ölçeği ise, işteki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni oluşturan üç alt ölçeğin kapsadığı envanter maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Duygusal tükenmişlik alt ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20).
2. Duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır (5, 10, 11, 15, 22).
3. Kişisel başarısızlık alt ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

3.3.1.1. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği:

Maslach tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanterinin birlikte geçerliliği bir kaç şekilde sınanmıştır. Birincisi, bireyin Maslach Tükenmişlik Envanterinin puanları ile o bireyi en iyi tanıyan kişilerin (eş veya iş arkadaşları gibi) değerlendirmeleri ile yapılmıştır. İkincisi, Maslach Tükenmişlik Envanterinin puanlarının tükenmişliğe katkıda bulunacağı belirlenen belirli iş karakteristikleri ile ilişkilerinin sınanması şeklinde yapılmıştır. Üçüncüsü Maslach Tükenmişlik Envanterinin puanları, tükenmişlikle ilişkili olduğu varsayılan çeşitli sonuçların (bireyin insan ilişkilerinde bozulma, işten ayrılmayı düşünme, sık sık işe gelmeme gibi) ölçümlerle karşılaştırılarak yapılmıştır (Maslach ve Jackson, 1981:42).

Bu ölçek Ergin tarafından 1992’de Türkçeye uyarlanmış, Çam tarafından da geçerlik ve güvenirlik çalışması İzmir’de farklı üç hastanede çalışan toplam 276 hemşire üzerinde yapılmış yapılmıştır.

3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği

Maslach Tükenmişlik Envanterinin güvenirliği iç tutarlık Cronbach’s α katsayısıyla saptanmıştır (N=1316). Alt ölçekler için güvenirlik katsayıları ve ölçmenin standart hataları aşağıdadır (Çam,1992).

	<u>Güvenirlik Katsayısı</u>	<u>Ölçmenin Standart Hatası</u>
Duygusal Tükenme	· 90	3.80
Duyarsızlaşma	· 79	3.16
Kişisel Başarısızlık	· 71	3.73 ’dür.

Her alt ölçeğin test-re-test güvenirlik katsayısı aşağıdaki gibidir.

Duygusal Tükenme · 82, $p < 0.01$

Duyarsızlaşma · 60, $p < 0.01$

Kişisel Başarısızlık $\cdot 80$, $p < 0.01$ ' dir.

Bir başka örnekleimde test-re-test güvenirlik katsayısı;

Duygusal Tükenme $\cdot 60$

Duyarsızlaşma $\cdot 54$

Kişisel Başarısızlık $\cdot 57$ ' dir.

Çam, Türkçe'ye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanterinin güvenirlik çalışmasında, Maslach Tükenmişlik Envanteri formuna verilen yanıtlara dayanılarak; Kuder-Richardson 20 formülüne göre ve yarıya bölme tekniğine göre güvenirlik katsayıları hesaplanarak araştırılmıştır. Kuder-Richardson 20 formülüne göre güvenirlik katsayıları:

Duygusal Tükenme Alt Ölçeği İçin : 0.89

Duyarsızlaşma Alt Ölçeği İçin : 0.71

Kişisel Başarısızlık Alt Ölçeği İçin : 0.72 bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri alt ölçeklerinin yarıya bölme tekniği ile saptanan korelasyon katsayılarının Spearman-Brown düzeltmesi yapıldıktan sonra elde edilen güvenirlik katsayıları:

Duygusal Tükenme Alt Ölçeği İçin :0.84

Duyarsızlaşma Alt Ölçeği İçin :0.78

Kişisel Başarısızlık Alt Ölçeği İçin :0.72 şeklinde bulunmuştur (Çam, 1992).

Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanterinin güvenirliği iç tutarlık Cronbach's α katsayısıyla saptanmıştır (N=124). Alt ölçekler için güvenirlik katsayıları ve ölçmenin standart hataları aşağıdadır.

Güvenirlilik Katsayısı

Duygusal Tükenme	· 79
Duyarsızlaşma	· 63
Kişisel Başarısızlık	· 75

Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin geçerliği ve güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve tükenmişlik sendromunu ölçmek amacıyla kullanabileceği söylenebilir.

3.3.1.3. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Cevaplanması

Maslach Tükenmişlik Envanteri 22 sorudan oluşmaktadır (EK 1). Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin cevap seçenekleri, Ergin tarafından hazırlanan yönerge doğrultusunda yapılmıştır. Cevaplaması likert tipine uygun olarak hazırlanmış ve 0–4 arasında değişen değerlerle ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan kişiden, soru maddesinde belirtilen duyguyu yaşama yoğunluğunu belirten seçeneği işaretlemesi istenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların mutlaka her maddeyi işaretlemeleri istenmektedir.

3.3.1.4. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması

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

Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt ölçeklerini oluşturan soru maddelerine verilen 0-4 arasında değişen rakamlarla verilen cevaplar, her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin ilgili alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puan, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan düşük puan tükenmişliği göstermektedir.

Alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğini oluşturan maddeler:

“hiçbir zaman” =0, “çok nadir” =1, “bazen” =2, “çoğu zaman” =3, “her zaman” =4 şeklinde puanlanarak; kişisel başarısızlık ölçeğini oluşturan maddeler ise tersine “hiçbir zaman” =4, “çok nadir” =3, “bazen” =2, “çoğu zaman” =1 ve “her zaman” =0 şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları ve toplam puan elde edilmiştir.

Tükenmişliğin yüksekliği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde yüksek puanı, kişisel başarısızlık alt ölçeğinde ise düşük puanı yansıtır.

Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekte de orta düzeyi yansıtır. Düşük düzeyi ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde düşük, kişisel başarısızlık alt ölçeğinde ise yüksek puanı yansıtır.

Tükenmişliğin bu üç yönü arasındaki ilişki ile ilgili olarak, her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirilir ve tek bir toplam puanla birleştirilemez. Sonuç olarak, her birey için üç ayrı puan hesaplanır (Çam, 1991).

Bunun yanı sıra tükenmişlik boyutlarını oluşturan maddelerden elde edilecek puanların toplanarak bir tek tükenmişlik puanı elde edilebileceğini de savunanlar vardır (Cordes ve Dougherty, 1993; Lee ve Ashforh, 1991; Wolpin ve arkadaşları, 1991).

Ölçeğin puanlamasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde, kişisel başarısızlık alt ölçeğindeki maddeler ise ters puanlanarak “hiçbir zaman” =4, “çok nadir” =3, “bazen” =2, “çoğu zaman” =1 ve “her zaman” =0 toplam puan elde edilmektedir.

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

3.3.1.5. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu

(MBI) Orijinal tükenmişlik envanterini (0-6) olarak 7 seçenekli kullanıldığında alınan puanların yorumu tablo3.1 de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Puanlar yorumlanırken şu ölçütlere bakılır.

	Yüksek	Normal	Düşük
Duygusal Tükenmişlik	27 ve üzeri	17-26	0-16
Duyarsızlaşma	13 ve üzeri	7-12	0-6
Kişisel Başarısızlık	31'e kadar	32-38	39 ve üzeri

Ayrıca alt ölçeklerden alınan en yüksek puanlar değerlendirilerek ve alınabilecek en yüksek puanlarla orantılanarak alt ölçekler için yeni düzeyler belirlenebilir (Aydın, 2002).

Bu araştırmada MBI envanteri (0-4) 5 seçenekli olarak kullanılmıştır.

Bu araştırma için belirlenen puan değerleri tablo3.2 de gösterilmiştir

Tablo 3.2 Puanlar yorumlanırken şu ölçütlere bakılmıştır.

	Yüksek	Normal	Düşük
Duygusal Tükenmişlik	28 ve üzeri	22-27	0-21
Duyarsızlaşma	15 ve üzeri	12-14	0-11
Kişisel Başarısızlık	0-26	27-32	33 ve üzeri

Duygusal tükenme alt ölçeğinde 28 ve üzeri puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 22-27 arasında değişiyor ise normal, 0-21 arasında ise düşük düzeyde kabul edilmiştir.

Duyarsızlaşma, alt ölçeğinde 15 ve üzeri puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 12-14 arasında değişiyor ise normal, 0-11 arasında ise düşük düzeyde kabul edilmiştir.

Kişisel başarısızlık alt ölçeğinde ise 0-26 arasındaki puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 27-32 arasında değişiyor ise normal, 33 ve üzerinde ise düşük düzeyde kabul edilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı ise, tükenmişliğin çeşitli değişkenlere göre durumunu ve tükenmişliğin nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Bilgi Formu'dur (Ek-2). Bu form araştırma grubundaki değişik branşlarda çalışan endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin; çalışılan kurum, cinsiyet, medeni durum, mesleki hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, yaş, çocuk sayısı gibi değişkenlere göre durumlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiş ve kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Bu aşamada uygulanan Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu cevapları kontrol edilip cevaplanamamış, birden fazla cevap verilmiş ve geçersiz bulunmuş kağıtlar ayrılmıştır. Envantere verilen cevaplar ve Kişisel Bilgi Formundaki bilgiler bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Buna göre birinci alt problemin çözümünde toplam puan ortalamaları hesaplanmış, (MBI) puanlarına uygun olarak yorumlanmıştır. İkinci alt problemin çözümünde ikili gruplar için “t testi” ikiden fazla gruplar için ise “varyans analizi”; varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıkların, hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalarda kullanılan “Tukey” çoklu karşılaştırma test tekniği kullanılmıştır.

Anlamlılık testlerinin tümünde $\alpha = .05$ düzeyi esas alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle ilgili bireysel bilgiler ve alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin bulgular, branş, mesleki kıdem, mesleğindeki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, çalışılan kurum tablolar halinde verilmiştir. Alt problemlere yönelik, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin algıları, algılarının karşılaştırılmasına ve branş, mesleki kıdem, mesleğindeki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, değişkenlerine göre tablolar halinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan 3 okuldaki 124 öğretmenin, çalışılan kurum, branş, mesleki kıdem, mesleğindeki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısına göre frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde sunulmaktadır.

4.1.1.Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları Tablo 4.1’te gösterilmiştir.

Tablo 4.1:Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

OKULLAR	Öğretmen	
	f	%
A-Merkez İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi	76	61.3
B-Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi	31	25.0
C-Gerede Endüstri Meslek Lisesi	17	13.7
TOPLAM	124	100

Görev yaptıkları okullara göre öğretmenlerin Dağılımları, A Endüstri Meslek Lisesi, % 61.3, B Endüstri Meslek Lisesi % 25, C Endüstri Meslek Lisesi % 13.7 olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Tablo 5’te öğretmenlerin, branş, mesleki kıdem, mesleğindeki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet, medeni durum ve çocuk sayısına göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

DEĞİŞKENLER	Öğretmen		
	Özellik	f	%
Branş	Sosyal Bilimler	30	24.2
	Fen Bilimleri	23	18.5
	Mesleki ve Teknik Dersler	71	57.3
	<i>Toplam</i>	124	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	33	26.6
	6-10 yıl	41	33.1
	11-20 yıl	33	26.6
	21 ve daha fazla	17	13.7
	<i>Toplam</i>	124	100
Okuldaki Kıdem	0-5 yıl	74	59.7
	6-10 yıl	23	18.5
	11-20 yıl	18	14.5
	21 ve daha fazla	9	7.3
	<i>Toplam</i>	124	100
Cinsiyet	Kadın	26	21
	Erkek	98	79
	<i>Toplam</i>	124	100
Yaş	22-27	24	19.4
	28-33	47	37.9
	34-39	20	16.1
	40 ve daha fazla	33	26.6
	<i>Toplam</i>	124	100
Medeni Durum	Evli	98	79
	Bekar	26	21
	<i>Toplam</i>	124	100
Çocuk Sayısı	Yok	44	35.5
	1 tane	34	27.4
	2 tane	34	27.4
	3 ya da daha fazla	12	9.7
	<i>Toplam</i>	124	100

Değerlendirmeye alınan öğretmenlerin “Branş” dağılımlarına bakıldığında; % 30’u sosyal bilimler, % 18.5’i fen bilimleri ve % 57.3’ü mesleki ve teknik dersleri veren öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem”lerinin dağılımlarına bakıldığında; % 26.6’sı 5 yıl ve daha az, % 33.1’i 6-10 yıl, %26.6’sı 11-20 yıl, % 13.7’si 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Görev Yaptığı Okuldaki Kıdem”lerinin dağılımlarına bakıldığında; % 59.7’si 5 yıl ve daha az, % 18.5’i 6-10 yıl, %14.5’i 11-20 yıl, % 7.3’ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Cinsiyet”lerinin dağılımlarına bakıldığında; %21’inin kadın ve %79’unun erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “yaş” dağılımlarına bakıldığında; % 19.4’ü 22-27 yaş aralığında, % 37.9’u 28-33 yaş aralığında, %16.1’i 34-39 yaş aralığında, % 26.6’sı 40 ve daha üstü yaşa sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Medeni Durum” dağılımlarına bakıldığında; %79’unun evli ve %21’inin bekar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Çocuk Sayısı” dağılımlarına bakıldığında; % 35.5’inin hiç çocuk sahibi olmadığı, % 27.4’ünün 1 tane, %27.4’ünün 2 tane ve % 9.7’sinin 3 ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

4. 2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “Duygusal Tükenmişlik”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarısızlık” boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının tespitine yönelik yapılan tablolar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının dağılımları Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Dağılımları

Değer	Toplam Puan	Frekans	Yüzde
Düşük	9,00	1	0,8
	11,00	1	0,8
	13,00	5	4,0
	14,00	7	5,6
	15,00	5	4,0
	16,00	11	8,9
	17,00	8	6,5
	18,00	11	8,9
	19,00	5	4,0
	20,00	10	8,1
	21,00	5	4,0
Toplam		69	55,6
Normal	22,00	9	7,3
	23,00	10	8,1
	24,00	5	4,0
	25,00	7	5,6
	26,00	1	0,8
	27,00	7	5,6
Toplam		39	31,4
Yüksek	28,00	4	3,2
	29,00	3	2,4
	30,00	4	3,2
	32,00	1	0,8
	33,00	3	2,4
	35,00	1	0,8
Toplam		16	12,8
Genel Toplam		124	100,0
Genel Ortalama	20.89		

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin %55,6’üne karşılık gelen 69 kişi düşük düzeyde duygusal tükenmişlik, % 31,4’üne karşılık gelen 39 kişi normal düzeyde duygusal tükenmişlik, % 12,8’ine karşılık gelen 16 kişi yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşamakta olduğu görülmektedir. Tüm öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri genel puan ortalaması ise 20.89 ile düşük düzeyde tükenmişlik gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.2: Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik alt boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.

Dereceler	0		1		2		3		4		Toplam	
	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman			
İfadeler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum	34	27,42	39	31,45	46	37,10	5	4,03	0	0,00	124	100
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum	17	13,71	45	36,29	49	39,52	12	9,68	1	0,81	124	100
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum	60	48,39	38	30,65	23	18,55	3	2,42	0	0,00	124	100
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı	23	18,55	33	26,61	42	33,87	23	18,55	3	2,42	124	100
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum	42	33,87	46	37,10	30	24,19	6	4,84	0	0,00	124	100
13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum	28	22,58	28	22,58	45	36,29	19	15,32	4	3,23	124	100
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum	12	9,68	18	14,52	33	26,61	48	38,71	13	10,4	124	100
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor	23	18,55	36	29,03	47	37,90	16	12,90	2	1,61	124	100
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum	80	64,52	18	14,52	22	17,74	4	3,23	0	0,00	124	100
Toplam	35,44	28,58	33,44	26,97	37,44	30,20	15,11	12,19	2,5	2,06	124	100

Tablo 4.3.2 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak duygusal tükenmişlik ifadelerine verdikleri yanıtların “bazen” (%30,20) ile “hiçbir zaman” (%28,58) ve “çok nadir” (%26,97) seçeneklerinde toplandığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından Duygusal Tükenmişliği “hiçbir zaman”, “çok nadir” veya bazen yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Duygusal tükenmişlik ifadelerinin bulunduğu tablo 4.3.2 incelendiğinde öğretmenlerin yüzde elli altısının duygusal tükenmişlik yaşamadıkları, yüzde otuzunun orta düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları ve yüzde on dördünün duygusal tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

Duygusal tükenmişlik ifadelerine bakıldığında “Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum” (%64,5) “Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum” (%48,3) “Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum” (%33,8) ifadelerinin dağılımlarında çarpıcı yığılmaların olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenler için işlerinden bıkmadıklarını, işlerinden memnun oldukları ve kendilerini çaresiz hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duyarsızlık düzeylerine ilişkin algılarının dağılımları Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin duyarsızlık düzeylerine ilişkin algılarının Dağılımları

Değer	Toplam Puan	Frekans	Yüzde
Düşük	5,00	13	10,5
	6,00	14	11,3
	7,00	17	13,7
	8,00	14	11,3
	9,00	11	8,9
	10,00	17	13,7
	11,00	11	8,9
Toplam		97	78,3
Normal	12,00	9	7,3
	13,00	9	7,3
	14,00	3	2,4
Toplam		21	17
Yüksek	15,00	2	1,6
	16,00	3	2,4
	20,00	1	,8
Toplam		6	4,8
	Toplam	124	100,0
Genel Ortalama	9.15		

Tablo 4.4.1’de görüldüğü gibi endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin % 78,3’ine karşılık gelen 97 kişi düşük düzeyde duyarsızlık alt boyutunda, % 17’üne karşılık gelen 21 kişi normal düzeyde duyarsızlık alt boyutunda, % 4,8’ine karşılık gelen 6 kişi yüksek düzeyde duyarsızlık alt boyutunda tükenmişlik yaşamakta olduğu görülmektedir. Tüm öğretmenlerin duyarsızlık alt boyutunda tükenmişlik düzeyleri genel puan ortalaması ise 9.15 ile düşük düzeyde tükenmişlik gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin Duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.

Dereceler	0		1		2		3		4		Toplam	
	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman			
İfadeler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum	90	72,6	22	17,7	10	8,1	0	0,0	2	1,6	124	100
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim	41	33,1	45	36,3	31	25,0	7	5,6	0	0,0	124	100
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum	56	45,2	25	20,2	33	26,6	9	7,3	1	0,8	124	100
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil	83	66,9	21	16,9	14	11,3	3	2,4	3	2,4	124	100
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	40	32,3	38	30,6	35	28,2	7	5,6	4	3,2	124	100
Toplam	62,0	50,0	30,2	24,4	24,6	19,8	5,2	4,2	2,0	1,6	124	100

Tablo 4.4.2 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak Duyarsızlaşma ifadelerine verdikleri yanıtların “hiçbir zaman” (%50) ve “çok nadir” (%24,4) seçeneklerinde toplandığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından Duyarsızlaşma şeklinde tükenmişliği “hiçbir zaman”, ve “çok nadir” yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Duyarsızlaşma ifadelerinin bulunduğu tablo 4.4.2 incelendiğinde öğretmenlerin yüzde yetmiş dördünün Duyarsızlaşma yaşamadıkları, yüzde yirmisinin orta düzeyde Duyarsızlaşma yaşadıkları ve yüzde altısının Duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik ifadelerine bakıldığında, “İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark

ediyorum” (%72,6), “İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil” (%66,9), ve “Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum” (%45,2) ifadelerinin dağılımlarında çarpıcı yığılmaların olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin karşılaştığı bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi hiçbir zaman davranmadıklarını, işlerinin kendilerini katılaştırmadığını ve bu konuda hiçbir zaman sıkıntı duymadıklarını, karşılaştıkları insanların başına gelenleri önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerine ilişkin algılarının dağılımları Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerine İlişkin Algılarının Dağılımları

Değer	Toplam puanlar	frekan	Yüzde
Yüksek	16,00	1	,8
	19,00	1	,8
	21,00	2	1,6
	22,00	1	,8
	23,00	2	1,6
	24,00	2	1,6
	25,00	4	3,2
	26,00	9	7,3
Toplam		22	17,7
Normal	27,00	7	5,6
	28,00	6	4,8
	29,00	8	6,5
	30,00	10	8,1
	31,00	16	12,9
	32,00	16	12,9
Toplam		63	50,8
Düşük	33,00	8	6,5
	34,00	12	9,7
	35,00	8	6,5
	36,00	6	4,8
	37,00	1	,8
	39,00	4	3,2
Toplam		39	31,5
Genel Toplam		124	100,0
Genel Ortalama	30,52		

Tablo 4.5.1’de görüldüğü gibi Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin % 31,5’ine karşılık gelen 39 kişi düşük düzeyde, % 50,8’ine karşılık gelen 63 kişi normal düzeyde, %31,5’ine karşılık gelen 39 kişi ise yüksek düzeyde kişisel

başarısızlık alt boyutunda tükenmişlik yaşamakta olduğu görülmektedir. Tüm öğretmenlerin kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişlik düzeyleri genel puan ortalaması ise 30.52 ile normal düzeyde tükenmişlik gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kişisel başarısızlık maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.2: Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık alt boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.

Dereceler	0		1		2		3		4		Toplam	
	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman			
İfadeler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.İşim gereği karşılaştığım insanların, ne hissettiğini hemen anlarım.	3	2,4	7	5,6	28	22,6	69	55,6	17	13,7	124	100
7.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yolları bulurum.	3	2,4	4	3,2	32	25,8	66	53,2	19	15,3	124	100
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum	4	3,2	3	2,4	13	10,5	57	46,0	47	37,9	124	100
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim	1	0,8	5	4,0	20	16,1	60	48,4	38	30,6	124	100
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum	2	1,6	5	4,0	20	16,1	77	62,1	20	16,1	124	100
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum	6	4,8	9	7,3	29	23,4	59	47,6	21	16,9	124	100
19. Bu işte bir çok kayda değer başarı elde ettim	1	0,8	11	8,9	40	32,3	59	47,6	13	10,5	124	100
21. İşimdeki duygusal sorunlara serin kanlılıkla yaklaşıyorum	2	1,6	6	4,8	27	21,8	72	58,1	17	13,7	124	100
Toplam	2,8	2,2	6,3	5,0	26,1	21,1	64,9	52,3	24,0	19,4	124	100

Tablo 4.5.2 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak kişisel başarısızlık ifadelerine verdikleri yanıtların “Çoğu zaman” (%52,3) ile “Bazen” (%21,1) ve “Her zaman” (%19,4) seçeneklerinde toplandığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişliği “hiçbir zaman”, “çok nadir” veya “bazen” yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

kişisel başarısızlık ifadelerinin bulunduğu tablo 4.5.2 incelendiğinde öğretmenlerin yüzde on dokuzunun kişisel başarısızlık yaşamadıkları, yüzde elli ikisinin orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşadıkları ve yüzde yirmi sekizinin kişisel başarısızlık yaşadıkları bulunmuştur.

Kişisel başarısızlık ifadelerine bakıldığında “işim gereği karşılaştığım insanların, ne hissettiğini hemen anlarım” (%69,3) “işim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yolları bulurum.” (%68,5) “İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum” (%78,2) “İşimdeki duygusal sorunlara serin kanlılıkla yaklaşıyorum” (%71,8) ifadelerinin dağılımlarında çarpıcı yığılmaların olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenler için karşılaştıkları insanların ne hissettiklerini anladıkları ve sorunlarına serin kanlılıkla yaklaştıkları, sorunlarına en uygun çözümleri aradıkları ve insanlarla rahat bir hava içinde temas kurdukları şeklinde yorumlanabilir.

Tükenmişliğin her üç alt boyutuna bakıldığında öğretmenlerde duygusal tükenmişlik, duyarsızlık ve kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik görülmediği bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunun güçlüklerle rağmen mesleki amaçlarını başarmaya yönelik çalışmalarına azimle devam etmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin mesleki statülerinin ve toplumsal saygınlıklarının yüksek olmasıyla açıklanabilir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Araştırmanın ikinci alt probleminin a şıkkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin branş değişkeni ne göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Endüstri Meslek

Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo 4.6’da sunulmaktadır.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi

Tükenmişlik Boyutları		K.T.	S.D.	K.O.	F	P
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	G.A.	42,429	3	21,214	,729	,484
	G.İ.	3519,208	124	29,084		
DUYARSIZLAŞMA	G.A.	38,442	3	19,221	2,162	,120
	G.İ.	1075,647	124	8,890		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	G.A.	39,111	3	19,556	,270	,764
	G.İ.	8769,106	124	72,472		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin branş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır.

b) Araştırmanın ikinci alt probleminin b şikkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi

Tükenmişlik Boyutları		K.T.	S.D.	K.O.	F	Sig.
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	G.A.	18,395	4	6,132	,208	,891
	G.İ.	3543,243	124	29,527		
DUYARSIZLAŞMA	G.A.	16,023	4	5,341	,584	,627
	G.İ.	1098,066	124	9,151		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	G.A.	384,208	4	128,069	1,824	,146
	G.İ.	8424,009	124	70,200		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır.

c) Araştırmanın ikinci alt probleminin c şıkkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin görev yaptığı okulundaki kıdemi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulundaki Kıdemi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi

Tükenmişlik Boyutları		K.T.	S.D.	K.O.	F	Sig.
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	G.A.	32,775	4	10,925	,372	,774
	G.İ.	3528,862	124	29,407		
DUYARSIZLAŞMA	G.A.	13,081	4	4,360	,475	,700
	G.İ.	1101,008	124	9,175		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	G.A.	442,251	4	147,417	2,115	,102
	G.İ.	8365,966	124	69,716		

* p< 0.05 ** p< 0.01 *** p< 0.001

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin görev yaptığı okulundaki kıdemi değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Tükenmişlik Boyutları	Öğretmen	n	x	Ss	T	P
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	Kadın	26	20,6538	5,5205	,25	,80
	Erkek	98	20,9592	5,3706		
DUYARSIZLAŞMA	Kadın	26	8,0769	3,5431	1,8	,07
	Erkek	98	9,4388	2,8030		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Kadın	26	10,1154	8,3634	-,44	,65
	Erkek	98	10,9388	8,5226		

* p< 0.05 ** p< 0.01 *** p< 0.001

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik düzeylerinin tüm boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

e) Araştırmanın ikinci alt probleminin e şikkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşı değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo 4.10’de sunulmaktadır.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi

Tükenmişlik Boyutları		K.T.	S.D.	K.O.	F	Sig.
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	G.A.	54,899	4	18,3	,626	,599
	G.İ.	3506,738	124	29,223		
DUYARSIZLAŞMA	G.A.	48,201	4	16,067	1,8	,149
	G.İ.	1065,887	124	8,882		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	G.A.	256,508	4	85,503	1,2	,313
	G.İ.	8551,710	124	71,264		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır.

e) Araştırmanın ikinci alt probleminin f şikkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin medeni durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Endüstri

meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları aşağıda tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Okulundaki Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Tükenmişlik Boyutları	Medeni Durum	n	x	Ss	T	P
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	Evli	26	20,72	4,93	-,564	,576
	Bekar	98	21,53	6,90		
DUYARSIZLAŞMA	Evli	26	8,88	2,68	-1,561	,128
	Bekar	98	10,15	3,89		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Evli	26	10,84	8,44	,580	,566
	Bekar	98	10,46	8,68		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi medeni durum değişkeni ile tükenmişlik düzeylerinin tüm boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

g) Araştırmanın ikinci alt probleminin g şikkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo 4.12’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Okulundaki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi.

Tükenmişlik Boyutları		K.T.	S.D.	K.O.	F	P
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	G.A.	39,543	5	13,181	,449	,718
	G.İ.	3522,094	124	29,351		
DUYARSIZLAŞMA	G.A.	22,675	5	7,558	,831	,479
	G.İ.	1091,414	124	9,095		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	G.A.	26,598	5	8,866	,501	,682
	G.İ.	2124,330	124	17,703		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır.

e) Araştırmanın ikinci alt probleminin e şıkkı “Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin görev yaptığı okul değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo 4.13’de sunulmaktadır.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin çalışılan kurum Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması İçin, Bir Yönlü Varyans Analizi.

Tükenmişlik Boyutları		K.T.	S.D.	K.O.	F	P
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	G.A.	267,673	3	133,837	4,916	,009
	G.İ.	3293,964	124	27,223		
DUYARSIZLAŞMA	G.A.	35,262	3	17,631	1,977	,143
	G.İ.	1078,827	124	8,916		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	G.A.	90,568	3	45,284	2,659	,074
	G.İ.	2060,359	124	17,028		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak “duygusal tükenmişlik” boyutunda belirtilen düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi okuldan kaynaklandığını anlamak için yapılan tukey testi sonuçları aşağıya çıkarılmıştır.

Duygusal Tükenmişlik

Ortalamalar	Gruplar	1	2	3
21.78	Merkez İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi	1		
18.35	Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi	2	*	
21.52	Gerede Endüstri Meslek Lisesi	3		

Tukey testi sonuçlarına göre Merkez İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi ve Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları “duygusal tükenmişlik” boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Merkez İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin, Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine göre daha fazla ve normal düzeyde duygusal tükenmişlik algıladıkları görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olarak anket yoluyla elde edilen öğretmen bilgileri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri ile elde edilen verilerin istatistiksel sonuçlarından elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulguların yorumlarının sunulmasında alt problemlerde izlenmiş olan sıra izlenmiştir.

5.1 Brinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma Bolu ilinde bulunan 3 Endüstri Meslek Lisesinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üç alt boyutta (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık) incelenmiştir.

Duygusal tükenmişlik boyutunda genel puan ortalaması 20.89 ile düşük düzeyde olduğu, ancak 16 kişinin (%12,8) yüksek seviyede duygusal tükenmişlik yaşadığı.

Duyarsızlaşma boyutunda genel puan ortalaması 9.15 ile düşük düzeyde olduğu, ancak 6 kişinin (%4,8) yüksek seviyede duyarsızlık yaşadığı

Kişisel başarısızlık boyutunda genel puan ortalaması 30.52 ile normal düzeyde olduğu, ancak 22 kişinin (%17,7) yüksek seviyede kişisel başarısızlık duygusu yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada alınan sonuçlar diğer çalışmalarda alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Hipps ve Glennelle (1991) mesleki stresin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla olumlu, kişisel başarı ile olumsuz yönde bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Tükenmeye yol açan en önemli etken; fazla iş yükü olarak bildirilirken,

yöneticilerle ilişkiler ve ücretin de etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Dış denetim odaklıların, iç denetim odaklılara göre daha az mesleksi stres yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmada, akran grupları, yaş ve cinsiyet gibi değişkenleri tükenme üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Tümekaya,1996).

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

2.Alt probleme yönelik, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin algılarının karşılaştırılmasına; branş, mesleki kıdem, okulundaki kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı ve çalışılan kurum değişkenlerine göre elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Altıntaş (1997), teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bazı faktörler ve yordayıcı değişkenleri, Bursa İli'ndeki Endüstri Meslek Liselerinde çalışan 450 öğretmen üzerinde incelemiştir. Sonuç olarak, gruplara ayrılmış deneklere göre, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, meslekteki branş gibi değişkenler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında önemli bir fark göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun olarak algılayanların algılamayanlara göre, öğretmenlik mesleğinde manevi doyum sağlayanların sağlamayanlara göre, öğretmen meslektaşlarından takdir ve destek görenlerin görmeyenlere göre, teknik öğretmenlik mesleğinin gelirini yeterli olarak algılayanların yetersiz olarak algılayanlara göre duygusal tükenmelerinin önemli düzeyde düşük olduğunu belirtmiştir (Aydın,2002).

Yukarıdaki çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir, branş, mesleki kıdem, okulundaki kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı gibi değişkenler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında önemli bir fark göstermemiştir.

a- Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin branş (sosyal bilimler, fen bilimleri ve mesleki ve teknik dersler) değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve

“kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Branş değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

b- Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Mesleki kıdem değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

c-Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin görev yaptığı okulundaki kıdemi değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Okuldaki kıdem değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

d-Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik düzeylerinin tüm boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

e-Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin görev yaptığı yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Yaş değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

f-Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile tükenmişlik düzeylerinin tüm boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Medeni durum değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

g-Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Çocuk sayısı değişkeninin tükenmişlik alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

h-Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak “duygusal tükenmişlik” boyutunda belirtilen düzeyde anlamlı fark bulunmuştur.

Bu çalışmada bulunan bu anlamlı fark aşağıdaki çalışmada bulunan sonuçlarla desteklenmektedir.

Schwab ve Iwanicki'nin (1982) 469 öğretmenle yaptığı bir çalışmada öğretmenlerdeki tükenmenin demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okuldaki çalışma yılı, çalışılan okul (kent, kenar mah., köy) evli ve çocuklu, bekar gibi değişkenlerle tükenme arasında önemli bir ilişkiye rastlanmamıştır. Tükenme ile aralarında bir ilişkinin olduğu bildirilen değişkenler ise, cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul tipi (ilk-orta-lise)dir.

Genç öğretmenlerin yaşlı meslektaşlarına göre, daha çok “duygusal” yönden tükendikleri görülmüştür. Cinsiyet ile yalnızca “duyarsızlaşma” arasında bir ilişkinin varlığı dikkat çekmiştir. Erkek öğretmenler, öğrencilere yönelik olarak, kadın öğretmenlerden daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını bildirmişlerdir. Görev yapılan okul tipi açısından bakıldığında, lise ve ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha çok öğrencilere yönelik olumsuz bir tutum taşıdıkları belirlenmiştir. Araştırmada çalışan okul tipi ile “kişisel başarı” açısından da önemli bir ilişkinin olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenleri, lise ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek bir başarı bildirmişlerdir (Tümkeya,1996).

Çalışılan kurum değişkeninin tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak, duygusal tükenmişlik alt boyutunda, Mimar İzzet Baysal Endüstri meslek Lisesi öğretmenlerinin, Merkez İzzet Baysal Endüstri meslek Lisesi öğretmenlerinden daha az duygusal tükenmişlik yaşamasının nedeni olarak; okulların öğrenci ve öğretmen sayılarının ve iş yüklerinin farklı olması nedeniyle yüz yüze insan ilişkilerinin daha az olması, okul yöneticilerinin farklı tutumları, okul kültürünün farklı olması, okulların fiziksel özellikleri ve donatılarının değişik olması nedeniyle farklılık göstermektedir denilebilir.

Friedman (1991) yüksek ve düşük tükenmişlik gösteren okullardaki, okulun kültürel durumuna bağlı öğretmen tükenmişliğini ele alarak toplam 1597 ilkokul öğretmeniyle çalışmıştır. Okulun içinde bulunduğu kültürel yapı “çevresel değişkenler” olarak adlandırılmış ve bu başlık altında, eğitsel, idari, fiziksel ve sosyal koşullarla ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu koşullar ayrıca demografik değişkenlerle karşılaştırılmıştır.

Okul kültürüyle ilgili değişkenler incelendiğinde tükenmişliğe etki eden en önemli eğitimsel şartların: a) okul idarecilerinin belirli amaçlara ulaşmak için öğretmenlere yaptığı baskı, b) öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ilişkin inancın yetersizliği, c) Okul kültürünü daraltma ve d) Uygunsuz fiziksel çevre olduğu bildirilmiştir (Tümekaya,1996).

Yukarıda özeti verilen çalışmalarda da okul türü değişkenin tükenmişlikle ilgili olduğunu desteklemektedir.

ALTINCI BÖLÜM

6.ÖNERİLER

6-1 Uygulamacılara Öneriler

a-Türkiye’de yeni yeni araştırmaya başlanan tükenmişlik sendromu, okul yöneticilerine ve öğretmenlere tanıtılmalı, özellikle mesleğinde başarı gösteremeyen öğretmenler tespit edilerek kişisel başarısızlık duygularının azaltılmasına yönelik önlemler alınmalı, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine imkan tanınmalı, bunun içinde her branşta belirli aralıklarla ve periyodik olarak hizmet içi eğitimler veya seminerler düzenlenebilir.

b-Okullar arası öğretmenlerin yaşadıkları sorunları, bilgi ve deneyimlerinin paylaşarak okul kültürlerinin birbirinden etkilenmelerini sağlamak için, okullarda çalışan öğretmenlerin ortak programlar yapabilmelerine ve birlikte zümre öğretmenler kurullarının toplanmasına imkan tanınarak öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanımalarının sağlanması, etkileşimin arttırılması açısından fayda sağlayabilir.

c-Öğretmenlerin kendi duygularını açıkça ifade etmeleri, geri bildirim, danışma ve destek sağlayabilmelerine izin veren, kişisel gelişim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için yarar sağlayabilir.

d-Her branştaki eğitim denetçilerinin, tükenmişlik konularında yeterli düzeyde eğitilmesi ve öğretmenlere alanlarında rehberlik yapmalarının sağlanması, kişisel başarısızlık duygularını azaltabilir.

6-2 Araştırmacılara Öneriler

a-Tükenmişliğin bireylerin kişilik özellikleri ile ilişkilerini betimlemeye çalışılabilir.

b-Öğretmenlerin tükenmişliğinin öğrencileri ve yöneticileri nasıl etkilediği başka çalışmalarda incelenebilir.

c-Tükenmişlik sendromu üzerinde etkili olabilecek başka değişkenlerin belirlenmesi için yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, Gönül, KANER, Sema, SUCUOĞLU, Bülbin, ***Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik***, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- AYDIN, Levent, ***İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- BALTAŞ, A, ***Stres ve Başa Çıkma Yolları***, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1993.
- BAŞARAN, İ. Ethem, ***Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul***, Ankara, Umut Yayın Dağıtım, 2000.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; ***Örgütsel Davranış***, Ankara, Gül Yayınevi, 1991.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; ***Yönetimde İnsan İlişkileri***, Ankara, Gül Yayınevi, 1998.
- BAŞÖREN, Mehmet, ***“Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- BAYSAL, Asuman, ***Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler***, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- BESİM, Baykal; ***Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış***, İstanbul, İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayınları, 1978.
- BURSALIOĞLU, Ziya, ***Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış***, Ankara; Doğu Matbaası, 1999.
- ÇAM, Olcay; ***“Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi,”*** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir, 1989.
- ÇETİNKANAT, A. Canan, ***İş Doyumu ve Tükenmişlik***, Ankara, Eğitim Araştırmaları, 2002.

- ÇETİNKANAT, A. Canan, *Örgütlerde Güdüleme Ve İş Doyumu*, Ankara; Anı Yayıncılık, 2000.
- GİRGİN, Günseli, *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini etkileyen Değişkenlerin analizi ve Bir Model Önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- GÜNBAYI, İlhan; *“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu (Malatya İli Örneği),”* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, S.B.E., Ankara, 1999.
- IZGAR, Hüseyin, *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- KALKAN, Melek, *Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğiliminin Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- KAPIKIRAN, A.Necla, *Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Ankara; Eğitim araştırmaları Dergisi, Sonbahar 2003, Y-4, S.13.
- KAPTAN, Saim, *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Ankara; Tek Işık Web Ofset Tesisleri, 1998.
- KEENAN, Kate, *Stresle Başa Çıkma*, Çev. Seçkin Aydın, İstanbul; Remzi Kitabevi, 1999.
- M.E.B, *Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği*, 2002
- M.E.B. Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, *Atölye–Laboratuvar Organizasyonu ve Yönetimi, Cilt I, II, III*, Ankara; Meram Endüstri Meslek Lisesi Matbaa Bölümü, 2000.
- M.E.B. Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, *Eğitim Öğretim ve Yönetim, Cilt I, II, III*, Ankara; Atatürk Teknik ve endüstri Meslek Lisesi Matbaası, 2000.
- MASLACH, Cristina ve S.E. Jackson, *“The Measurement of Experienced Burnout,”* J. Of. Occupational Behavior, II:73-81, 1981.

MASLACH, Cristina; **“The Burnout Syndrome,”** Current Research, Theory and Interventions, III: 49-56, 1981.

NEWTON, Tim Jocelyn, FİNEMAN, Stephen, **“Monaging Stres Emission And Power Atwork”, Stresi Atma Yolları,** Çev, Ahmet Timur, Emel Matbaacılık, 1997.

OSMAY, Nuvit, **insan Mühendisliği,** Ankara; Fahrettin Telseren Yayınları, 1992.

ÖRMEN, Uğur, **Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

PAKNADEL (ÇETİNKANAT), A.Canar, **“AİBÜ ve ODTÜ’nün Çeşitli Fakültelerindeki Öğretim elemanlarının İş Doyumu”,** Bolu, AİBÜ, Eğitim Fakültesi, 1995.

RESMÎ GAZETE, **14574 sayılı** 1973

TÜMKAYA, Songül, **Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başaçıkma Davranışları,** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/sinavsiz_gecis_bilgi.pdf, 2004.

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/kazu.htm>, 2004.

<http://etogm.meb.gov.tr/okullar/EML.htm>, 2004

EK:1

KİŞİSEL BİLGİ TOPLAMA FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu form sizlerin mesleğinizle ilgili durumlarınızı belirlemeye yönelik olarak yapılan bir yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vermeniz araştırma için önemlidir Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak, isminizi yazmadan, sizin için doğru olanın yanına bir (X) işareti koyunuz. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1-Branşınız:

- ☐ a-Sosyal ve Beşeri bilimler (Edebiyat, Türkçe, İngilizce, Felsefe, Mantık, Tarih,Yabancı diller, Beden eğitimi, Din kültürü ve Ahlak bilgisi..v.b.)
- ☐ b-Fen Bilimleri (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji..v.b.)
- ☐ c-Mesleki ve Teknik Dersler (Elektrik, Elektronik, Motor, Makine, Metal, Dokuma, Yapı, Bilgisayar, Mobilya dekorasyon,Tesviye, Dericilik, v.b.)

2-öğretmenlik mesleğindeki, kıdeminiz kaç yıldır?

- ☐ a-0-5 yıl
- ☐ b-6-10 yıl
- ☐ c-11-20 yıl
- ☐ d-21 yıl ve daha fazla

3-Halen çalıştığınız okuldaki kıdeminiz kaç yıldır?

- ☐ a-0-5 yıl
- ☐ b-6-10 yıl
- ☐ c-11-20 yıl
- ☐ d-21 yıl ve daha fazla

4-Cinsiyetiniz:

☐ a-Kadın

☐ b-Erkek

5-Yaşınız:

☐ a-22-27

☐ b-28-33

☐ c-34-39

☐ d-40 ve daha fazla.

6-Medeni Durumunuz:

☐ a-Evli

☐ b-Bekar

7-Kaç çocuğunuz var?

☐ a- yok

☐ b-1 tane

☐ c-2 tane

☐ d-3 tane

☐ e-4 ya da daha fazla

8-Çalıştığınız Kurum

☐ a- Bolu Merkez Endüstri Meslek Lisesi

☐ b- Bolu Mimar Endüstri Meslek Lisesi

☐ c- Gerede Endüstri Meslek Lisesi

EK:2

BÖLÜM II

Aşağıda 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 kutuyu (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 zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	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 güçteyim					
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 serin kanlılıkla yaklaşıyorum					
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum					

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : İbrahim ÇAVUŞOĞLU

Sürekli Adres : Karamanlı Mah. Ferit Talay Cad. 7/7 Bolu

Doğu Yeri ve Yılı : Düzce 10/02/1961

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Abant İlk Okulu, Atatürk Orta Okulu

Ortaöğretim : Bolu Endüstri Meslek Lisesi

Lisans : İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu

Yüksek Lisans :

Ana Bilim Dalı :Eğitim Bilimleri

Bilim Dalı :Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yayımları :

Çalışma Hayatı : 1984 yılında Van Endüstri Meslek Lisesinde elektrik bölümü öğretmeni olarak göreve başladım, 1985 yılında Bolu Endüstri Meslek Lisesine elektrik bölümü öğretmeni olarak tayin oldum, 1989 yılında aynı okulda müdür yardımcılığı görevine atandım, 1990 yılında Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesine Müdür olarak atandım, 2003 yılında ise Bolu İzzet Baysal Anadolu Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesine Okul Müdürü olarak atandım ve halen bu görevi yürütmekteyim.