



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

MEHMET ÇİMEN

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

MEHMET ÇİMEN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Necla FIRAT

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

24/06/2022

Mehmet ÇİMEN

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 02/07/2022

Tez Başlığı: Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 152 sayfalık kısmına ilişkin, 02/07/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 24'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1 (Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2 (Maksimum %30) ☒

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça hariç,
- ☐ Alıntılar dâhil,
- ☐ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☒ Kaynakça dâhil,
- ☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. **X**

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. **X**

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mehmet ÇİMEN
Öğrenci No : 2018950127
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği
Statüsü : Yüksek Lisans **X** Doktora ☐

ÖĞRENCİ
Mehmet ÇİMEN
04/07/2022

DANIŞMAN
Doç. Dr. Necla FIRAT
04/07/2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu' formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda bana yol gösteren, tüm süreçte desteğini esirgemeyen, karşılaştığım zorluklarla mücadele konusunda beni cesaretlendiren, fikirlerimizi diğer araştırmacılar ile paylaşıp çok yönlü değerlendirebilmemiz için fırsatlar sunan danışman hocam Doç. Dr. Necla FIRAT’a çok teşekkür ederim.

Birlikte uzun süre çalışmasak da kendinden ders alma ve tanıma şerefine eriştiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU’na, ders dönemi boyunca teori ve pratiği bir araya getirmemize imkân sağlayan çok değerli hocalarıma; araştırmam esnasında beni öğretmenleri ile buluşturan lise müdürlerine ve araştırmama katkılarını esirgemeyen meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Tezimin yazım sürecinde araştırma yapabilmem ve çalışabilmem için bana fırsat sunan ve ne zaman vazgeçsem beni destekleyen kıymetli eşim Senem ÇİMEN’e, “Kardeşim, babam tez yazıyor, sessizce oynayalım” diyerek benim çalışmam için sessizce oynayan kızım Gökçe ve oğlum Gökalp’e ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	6
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Mesleki Tükenmişlik.....	10
2.2. Tükenmişlik Modelleri.....	14
2.2.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli	14
2.2.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli	16
2.2.3. Pines Tükenmişlik Modeli	17
2.2.4. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli	17
2.2.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	18
2.2.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli	19
2.2.7. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	21
2.3. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler	24
2.3.1. Bireysel Faktörler	25
2.3.2. Örgütsel Faktörler	26
2.4. Tükenmişliğin Belirtileri	27
2.5. Tükenmişliğin Sonuçları	30
2.6. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri.....	32
2.7. Örgütsel Bağlılık	34

2.8. Örgütsel Bağlılığın Önemi	38
2.9. Örgütsel Bağlılığın Gelişim Süreci	40
2.10. Örgütsel Bağlılık Konusundaki Yaklaşımlar	42
2.10.1. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı	43
2.10.1.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı	43
2.10.1.2. Salancik Yaklaşımı	44
2.10.2. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı	44
2.10.2.1. Kanter'in Yaklaşımı	45
2.10.2.2. Etzioni'nin Yaklaşımı	46
2.10.2.3. Katz ve Kahn'ın Yaklaşımı	46
2.10.2.4. Wiener'in Yaklaşımı	47
2.10.2.5. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı	47
2.10.2.6. Penley and Gould Yaklaşımı	48
2.10.2.7. Allen ve Meyer Yaklaşımı	49
2.10.2.8. Argyris'in Yaklaşımı	51
2.11. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	52
2.12. Mesleki Tükenmişlik ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi	54
2.13. Yurt içi Araştırmalar	56
2.14. Yurtdışı Araştırmalar	60
BÖLÜM III	65
YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Araştırmanın Evreni	65
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	68
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	74
3.5. Verilerin Analizi	75
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	76
3.7. Araştırmacının Rolü	76
BÖLÜM IV	77
BULGULAR	77
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	91

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	103
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
BÖLÜM V	106
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1. Tartışma.....	106
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	106
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	107
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	112
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	113
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	118
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma	120
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	121
5.2.1. Sonuç.....	121
5.2.2. Öneriler	125
5.2.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	125
5.2.2.2. Uygulayıcılar için Öneriler.....	125
KAYNAKÇA	128
EKLER	148
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi	148
EK 2. Uygulama İzinleri	149
EK 3. Etik İzin.....	150
EK 4. Okul İzinleri.....	151
EK 5. Ölçme Araçlarının Uygulanma İzinleri.....	152
EK 6. Ölçeklere Ait İzinler	153

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cherniss Süreç Yaklaşımı.....	15
Tablo 2. Öğretmen Tükenmişlik Modeli.....	23
Tablo 3. Tutumsal ve Davranışsal Bağlılık Arasındaki Karşılıklı Etkileşim	42
Tablo 4. Araştırma Evreninin Cinsiyete Göre Dağılımı	66
Tablo 5. Araştırma Evreninin Medeni Hale Göre Dağılımı.....	66
Tablo 6. Araştırma Evreninin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı	66
Tablo 7. Araştırma Evreninin Branşlara Göre Dağılımı	66
Tablo 8. Araştırma Evreninin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 9. Araştırma Evreninin Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 10. Araştırma Evreninin Okullarda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	67
Tablo 11. Araştırma Evreninin Kıdemlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 12. Araştırma Evreninin Proje/Eğitime Katılma Durumlarına Göre Dağılımı	67
Tablo 13. Araştırma Evreninin Kronik Hastalık Durumuna Göre Dağılımı.....	68
Tablo 14. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği r ve t Değerleri	70
Tablo 15. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları	70
Tablo 16. Mesleki Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Ölçümleri	71
Tablo 17. Örgütsel Bağlılık Ölçeği r ve t Değerleri.....	73
Tablo 18. Örgütsel Bağlılık Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları.....	73
Tablo 19. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Ölçümleri.....	74
Tablo 20. Normallik Testi Bulguları.....	75
Tablo 21. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Ölçümler.....	77
Tablo 22. Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Ölçümler.....	79
Tablo 23. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	80
Tablo 24. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Medeni Hallerine Göre t-testi Sonuçları	81
Tablo 25. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Çocuk Sayısına Göre F(Varyans Analizi)Testi Sonuçları	82
Tablo 26. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Branşlarına Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları.....	83
Tablo 27. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları.....	84

Tablo 28. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Okul Türüne Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları.....	85
Tablo 29. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Okul Türüne Göre Post Hoc Testi Sonuçları.....	86
Tablo 30. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları.....	87
Tablo 31. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları	88
Tablo 32. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Eğitime Katılım Durumuna Göre t-testi Sonuçları	88
Tablo 33. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Kronik Hastalık Durumuna Göre t-testi Sonuçları	89
Tablo 34. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Ölçümler	90
Tablo 35. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	92
Tablo 36. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Hale Göre t-testi Sonuçları	93
Tablo 37. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Çocuk Sayısına Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları.....	94
Tablo 38. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Çocuk Sayısına Göre Post Hoc Testi Sonuçları	95
Tablo 39. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşlarına Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları	96
Tablo 40. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları.....	97
Tablo 41. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Türüne Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları	98
Tablo 42. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Türüne Göre Post Hoc Testi Sonuçları	99
Tablo 43. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Aynı Okulda Çalışılan Süreye Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları	100
Tablo 44. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Aynı Okulda Çalışılan Süreye Göre Post Hoc Testi Sonuçları.....	101

Tablo 45. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kıdemlerine Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları	101
Tablo 46. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitime Katılım Durumuna Göre t-testi Sonuçları	102
Tablo 47. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kronik Hastalık Durumuna Göre t-testi Sonuçları	103
Tablo 48. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Korelasyon Testi Sonuçları.....	104
Tablo 49. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasında Regresyon Analizi Sonuçları	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları.....	69
Şekil 2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları	72



ÖZET

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırma, Manisa ili Salihli ilçesindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma verileri “Kişisel Bilgiler Formu”, “Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi liselerde çalışan 440 öğretmene ölçekler uygulanmış, toplanan veriler SPSS programına aktarılarak frekans, yüzde analizi, t-testi, ANOVA testi, korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük düzeyde, kişisel başarı düzeyi algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Lise öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi, medeni hal, çocuk sayısı, kıdem değişkenleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Okul türü açısından Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (MTAL) çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin Anadolu İmam Hatip Liseleri (İHL) ve Anadolu Liseleri (AL)/Sosyal Bilimler Liselerinde (SBL) çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kronik hastalık sahibi öğretmenler kronik hastalığı olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Lise öğretmenlerinin devam bağlılığı ve normatif bağlılık algıları ile genel örgütsel bağlılık algılarının kararsızım düzeyinde olduğu, duygusal bağlılık algılarının ise katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları medeni hal, branş, kıdem, proje veya eğitime katılma ve kronik hastalık değişkenleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek lise öğretmenleri kadın lise öğretmenlerine göre daha yüksek duygusal bağlılık algısına sahiptirler. 2 çocuk sahibi lise öğretmenleri çocuğu olmayan ve 1 çocuk sahibi öğretmenlere göre daha yüksek devam bağlılığı algısına sahiptirler. Önlisans/Lisans mezunu lise öğretmenleri lisansüstü eğitim mezunu lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde devam ve normatif bağlılık algısına sahiptirler. İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenler

MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal ve normatif bağlılık algısına sahiptirler. Aynı okulda 11 yıl ve üzeri çalışan lise öğretmenleri 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde devam bağlılığına sahiptirler. Lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel örgütsel bağlılık algı düzeyi arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu görülmüştür. Lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algısı arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu belirlenmiştir. Lise öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algıları arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık değişkenini istatistiksel olarak anlamlı fakat negatif yönde etkilediği saptanmıştır. Kişisel başarı değişkeninin örgütsel bağlılık değişkenini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Duyarsızlaşma değişkeninin ise söz konusu değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, örgütsel bağlılık değişkenindeki değişimin %12’sinin duygusal tükenme ve kişisel başarı değişkenlerindeki değişimlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki tükenmişlik, lise, örgütsel bağlılık, öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL BURNOUT LEVELS AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF HIGH SCHOOL TEACHERS

This research was implemented to determine the relationship between the professional burnout levels and perceptions of organizational commitment of high school teachers working in the Salihli district of Manisa province. The survey model was used in this research, which was conducted with the quantitative research model.

Research data was collected through "Personal Information Form", "Occupational Burnout Scale" and "Organizational Commitment Scale" which were applied to 440 official high school teachers serving to Salihli District National Education Directorate, and the obtained data was transferred to the SPSS program and frequency, percentage analysis, T-test, ANOVA test, correlation and regression analysis were performed.

According to research results, it was discovered that the emotional exhaustion and depersonalization levels of high school teachers were low, and their perceptions of personal accomplishment level were moderate. When the burnout levels of high school teachers were evaluated in terms of gender, branch, education level, marital status, number of children, and seniority, it was seen that there was no significant difference. In terms of school type, it was determined that the emotional exhaustion levels of teachers working in Vocational High Schools (VHS) were higher than teachers working in Religious Vocational High School (RVHS) and Anatolian High Schools (AHS)/ Social Science High Schools (SSHS). Teachers with chronic illness experience higher levels of emotional exhaustion than teachers without chronic illness. It was made out that teachers' continuance commitment and normative commitment perceptions and general organizational commitment perceptions were at the level of neutral while their perceptions of affective commitment were at the level of agree. When the organizational commitment perceptions of high school teachers were evaluated in terms of marital status, branch, seniority, participation in projects or training, and chronic disease variables, no significant difference was found. In terms of gender variable, male high school teachers have a higher perception of affective commitment than female high school teachers. High school teachers with 2 children have a higher perception of continuance

commitment than teachers who do not have children and have 1 child. Associate/Bachelor's-degree graduate high school teachers have higher levels of continuance and normative commitment perceptions than master's and doctorate-degree graduate high school teachers. Teachers working in Religious Vocational High School (RVHS) and Anatolian High Schools (AHS)/ Social Science High Schools (SSHS) have higher perceptions of affective and normative commitment than teachers working in Vocational High Schools (VHS). High school teachers working in the same school for 11 years or more have a higher level of continuance commitment than teachers working between 0-5 years and 6-10 years. It was found that there is a moderately inverse relationship between the emotional exhaustion levels of high school teachers and their perception of general organizational commitment. It was discovered that there is a low-level inverse relationship between the level of depersonalization of high school teachers and the perception of general organizational commitment. It was concluded that there is a low-level relationship between the personal accomplishment level of high school teachers and their general organizational commitment perceptions. It was found out that the emotional exhaustion levels of high school teachers affected the organizational commitment variable statistically, but negatively. It was determined that the personal accomplishment variable affected the organizational commitment variable statistically and positively. The depersonalization variable did not have a significant effect on organizational commitment variable. As a result, it might be stated that 12% of the change in the organizational commitment variable is owing to the changes in the variables of emotional exhaustion and personal accomplishment.

Keywords: Professional burnout, organizational commitment, high school, teacher

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya dair problem durumuna, amaç ve öneme, alt problemlere, araştırmaya dair sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaygın olarak kabul gören bakış tarzına göre, örgütler ile üyeleri arasında takas ilişkisi söz konusudur. Taraflar birbirlerine bir şeyler sağlarken karşılığında birbirlerinden belirli taleplerde bulunurlar (Angel ve Perry, 1981). Bir başka deyişle; örgütler belirledikleri hedeflerine ulaşabilmek için bireylere ihtiyaç duyarlar. Bireyler de hedeflerine ulaşmak için örgütsel yaşama iştirak etmektedir. Örgütsel süreçte örgüt ile birey arasında müşterek bir alışveriş söz konusudur. Bu sebeple birey ile örgüt arasındaki uyum önem arz etmektedir. Günümüz şartlarında örgütler için insan faktörünün önemi giderek artmaktadır. Bu şartlarda, örgütsel bağlılık kavramının, birey ile örgüt arasında uyumun göstergesi olarak ön plana çıktığı söylenebilir (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011). Gelişen teknoloji, değişen yaşam döngüsü ve gittikçe artan talep örgütsel düzeyde yeniliklere ve değişime ihtiyaç doğurmaktadır. Mevcut durum; örgütlerin daha yeni teknolojiler, örgütsel ve ekonomik yapılar ve süreçler geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Örgütler üyelerinden belirlenen yeni yöne hızlı bir şekilde uyum sağlamasını beklemektedir. Var olan işler değiştikçe veya zaman içerisinde ortadan kalktıkça bireylerin yeni beceriler kazanması gerekmektedir (Anderson, 2016). Bunlara ilaveten modern dünyadaki ekonomik, kültürel ve sosyal çevre unsurları, siyasi gelişmelerden kaynaklı belirsizlik, endüstriyel yaşamın getirdiği rekabet ve aşırı çalışma ortamı gibi birçok neden uzun süreçte bireylerde tükenmişliğe neden olabilmekte ve çalıştıkları örgüte olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Esen, 2019).

2020 yılının ilk çeyreğinde başlayan korona virüs salgını hem dünya ekonomilerini değiştirmiş hem de beraberinde getirdiği kaygı ve belirsizlik ortamı ile dünya çapında farklı ve yeni bir yaşam biçimine neden olmuştur. Salgına müdahale etmek için, devletler insanları mümkünse evden çalışmaya yöneltmiş, böylece salgının hızını azaltmak için asgari sosyal etkileşimi sağlamaya çalışmışlardır. Ancak, mesleğin doğası gereği kimi çalışanların evden çalışması mümkün olmamıştır. Bazı meslek dallarının yüz yüze çalışmak zorunda kaldığı, kimi meslek gruplarının ise uzaktan çalışma fırsatı bulduğu böyle bir dönemde, örgütler açısından çalışanların örgütlerine nasıl bağlı kaldığını anlamak oldukça önemlidir (Machokoto, 2020).

Oyedotun'a (2020) göre Covid-19 nedeniyle beklenmedik bir şekilde hızlıca çevrimiçi eğitime geçilmesi beraberinde gelişmekte olan ülkelerde bazı eşitsizlikler ve zorluklar getirmiştir. Bilgisayar, tablet gibi cihazlara ve internete erişimin olmaması, çevrimiçi eğitim için ön eğitimlerin eksikliği, laboratuvar veya alan araştırması gerektiren dersler için uygulama zorlukları gibi kaynak yetersizlikleri söz konusudur. İnternet hızı ya da sabit elektrik bağlantısı gibi altyapısal eksiklikler olabilir. Öğretmen-öğrenci iletişiminin azalarak dersleri her iki taraf için daha stresli hale getirmesi, ölçme değerlendirme olanaklarının sınırlı olması, altyapı olumsuzlukları nedeniyle derslerin daha yavaş ilerlemesi gibi ders işleme problemleri görülebilir. Çevrimiçi derslerdeki olumsuz öğrenci davranışları, çevrimiçi derslerde derse odaklanmanın güçleşmesi, öğrenci ve öğretmenlerdeki korku ve kaygılar gibi sebepler ve siber güvenlik problemleri çeşitli zorluklar olarak sayılabilir. Kriz zamanlarında, öğrenci ve öğretmenler için kaygı giderici ve umut verici çalışmalara öncelik verilmelidir ve bunlar öğretme ve öğrenme dinamiklerinin temeli olmalıdır.

Sokal, Trudel ve Babb'a (2020) göre Covid-19 salgını nedeniyle öğrencilerin ve eğitimcilerin sağlığını korumak amacıyla dünya çapında okullar kapatılmış, birçok eğitimci teknoloji tabanlı uzaktan eğitime yönelmek zorunda kalmıştır. Eğitimin en ön saftaki neferleri olarak, öğretmenlerin adanmış ve sürdürülebilir davranışları, salgın esnasında başarılı bir eğitim yürütülmesi için zorunluluk haline gelmiştir. Küresel salgın, okulları ve öğretimi daha önce hiç tecrübe etmediğimiz şekilde etkilemiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin tükenmişliğini hafifletmek için onların duygu ve düşüncelerini dikkate almak gerekmektedir.

Covid-19 salgını öğretmenler için de duygusal ve bilişsel olarak zorlayıcı olan birçok toplumsal değişimi beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim vermek, şüphesiz öğretmenler için en önde gelen değişimlerden biridir. Öğrencilerin çevrimiçi teknolojiye değişik oranlarda ulaşımı uzaktan eğitimi daha zorlu hale getirmektedir. Bunun dışında, çocuk sahibi öğretmenlerin kendi çocuklarının eğitimine destek olması, diğer aile bireyleri ile ilgilenmek zorunda olması ve kendi zihinsel sağlığını koruması gibi sorumlulukları da vardır. Tüm bunlar, öğrencilerine uzaktan eğitim verirken ve mesleğin eğitim dışındaki gerekliliklerini yerine getirirken öğretmenlerin üstesinden gelmesi gereken durumlardır. Bütün koşulların bir araya gelmesi, öğretmenlerde yüksek stres düzeyi yaratabilir. Sürekli hale gelen stres ise öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına neden olup kendilerine ait başarı inançlarının azalmasına ve işi bırakma niyetine dönüşebilir (Kim ve Asbury, 2020).

Pandemi olsun ya da olmasın, bağlılık başarılı bir eğitimin en önemli esaslarından biridir. Günümüzde yaşadığımız gibi kriz durumlarında, öğretmenler mesleklerine daha fazla bağlılık göstermelidirler. Pandemi esnasında, öğretmenler fiziksel sınıflardan uzaktan eğitim

platformlarına geçiş yapmışlardır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için birçok zorlukla mücadele ederken öğrencilerin duygusal, sosyal, bilişsel, fiziksel gelişimlerini de uzaktan takip etmek zorunda kalmışlardır. Özellikle pandemi döneminde öğretmenlerin bağlılık göstermesi, öğrencilerin derslere devam etmesi için motive olmasında önemli bir etkidir. Bağlılık sahibi öğretmenler, öğrencilerine karşı sorumluluklarının farkında olup bu yönde çaba gösterirler. Öğrencilerine ve mesleğine bağlı öğretmenler, öğrencilerinin gelişiminde kritik rol sahibidirler (Bolaran ve Hernan, 2020).

Bağlılığın öğrenci gelişimindeki önemine ilaveten, Shen ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada öğretmen tükenmişliğinin öğrenci motivasyonunu zayıflattığını ortaya koymuşlardır. Tükenmişliğin her bir boyutu birbiriyle ilişkili olup her boyut öğrencilerin motivasyonel gelişimlerinin azalmasında farklı bir etkiye sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin ders konusundaki motivasyonlarını sağlamada sadece öğretimsel yöntemleriyle değil aynı zamanda dışa yansıttıkları duygu ve güdüleriyle de etkili olmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri ders hakkındaki duyguları hususunda öğrencilerin yaptıkları çıkarımlar, öğrencilerin derse olan motivasyonları üzerinde önemli bir anlam içermektedir.

Çalışma hayatımızda meslektaşlarımızdan sık sık kendilerini yorgun, bitkin hissettiklerini, uykularını alamadıklarını, sebepsiz ağrılar yaşadıklarını duyabiliriz. Hatta, bu kişiler okula gelmek istemediklerini, okula gelirken ayaklarının geri geri gittiğini ifade edebilirler. Söylediklerinden ya da yaptıklarından artık kendilerini okula ait hissetmediklerini; öğrencilerin, velilerin, meslektaşlarının ya da okul yöneticilerinin onlarda hayal kırıklığı yaşattığını düşünüp çevreleri ile aralarına mesafe koyarak kendi kabuklarına çekildiklerini fark edebiliriz. Bu duygular altında bireyler kendi başarılarının azaldığını hissedip artık okulun bir parçası olmadıklarını düşünebilirler. Aidiyet duygusunun kaybolması ile birey çalıştığı okuldan uzaklaşıp farklı bir okulda çalışmayı hatta öğretmenliği bırakıp farklı kariyer hedefleri seçmeyi hayal edebilir (Göktepe, 2016).

Örgütsel ve bireysel açıdan büyük kayıplara neden olabilen tükenmişlik kavramı, birçok araştırmacı tarafından incelenen önemli bir konu haline gelmiştir. Bireyin örgüt içerisinde işine karşı tutum ve davranışları, başarısının azalmasına ve doğal olarak örgütün başarısının da düşmesine neden olabilmektedir. Bireyin yaşadığı tükenmişliğin hem kendisine hem de örgüte maliyeti ağır olmaktadır (Arık ve Turunç, 2016).

Günümüzde pek çok meslek çalışanın insanlarla yüz yüze veya yakın iletişim kurması icap etmektedir. Tükenmişlik, yoğun iş stresinin sonuçlarından biri olarak kabul edildiğinden, mesleki olarak insanlarla sık sık yakın iletişim kuran bireylerde, insanlarla çok sık muhatap olması gereken çalışanlarda daha fazla görüldüğü söylenebilir. Eğitim

çalışanları da yüz yüze hizmet veren bireyler olduğu için ve insanlarla yoğun etkileşim içinde olmaları sebebiyle tükenmişlik yaşaması muhtemel meslek gruplarından sayılabilir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Farber'e (1982) göre tükenmişlik yaşayan öğretmenler öğrencilerine karşı daha az sempati ve hoşgörü gösterebilir. Dersleri ile ilgili daha dikkatsiz planlama yapabilirler. Mesleklerini bırakmayı düşünebilir veya gerçekten bırakabilirler. Duygusal ve fiziksel açıdan daha sık ve yoğun bitkinlik hissedip okullarına karşı daha az bağlılık ve adanmışlık gösterebilirler. Bunlara ilaveten Jacobson (2016) tükenmiş öğretmenlerin sınıf ortamında ani ve sert tepkiler verebileceğini, bu tutarsız davranışların ise öğrencileri duygusal ve akademik olarak etkileyebileceğini belirtmiştir. Böylece öğretmen tükenmişliğinin öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi üzerindeki yıkıcı etkisi gözlemlenebilir.

Genel kaniya göre öğretmenlik mesleği tarih boyunca gönül işi olarak görülmüştür. Fakat sınıf ortamlarının gerçekleri, öğretme konusunu stresli bir meslek haline getirmektedir. Günümüzde öğretmenlerden toplumun dertlerine deva olmaları ve karmaşık teknoloji toplumu için gençleri hayata hazırlamaları beklenmektedir. Çalışma şartlarının bir sonucu olarak, birçok öğretmen kendisi, öğrencileri ve işi hakkındaki duygularının göreve ilk başladıkları zamana göre daha olumsuz olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler kronikleşen duygusal tükenme ve yorgunluk gibi duygulara kolayca kapılabilir, öğrencilerine karşı olumsuz duygular geliştirebilir veya meslekleri hakkında kişisel başarılarının azaldığını düşünebilirler (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Çağdaş toplumda eğitimden hem toplumun hem de bireylerin sorunlarını çözmesi beklenmektedir. Bireyler, modern toplumda daha çok insanca yaşama ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç ancak kaliteli eğitim kurumlarına sahip olunarak karşılanabilir. Kaliteli eğitim kurumları da sayıca yeterli ve nitelik olarak donanımlı öğretmen ve yöneticiler sayesinde mümkündür. Yeterlilik dış koşulların daha iyi hale getirilmesi veya maddi güdüler ile sağlanamayacağından dolayı öğretmen ve yöneticileri okullarına bağlayıcı psikolojik faktörlerin göz önüne alınması, bireysel amaç ve beklentilerin karşılanması önem arz etmektedir (Balay, 2014).

Cherniss (1995) klinik ve toplum psikolojisi çalışmaları esnasında liselerde görev yapan öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmuş ve onların iş yaşamındaki dinamiklerini anlamaya çalışmıştır. Çalıştığı birçok öğretmen, öğrencilikten profesyonelliğe ilk adımlarını atmakta zorlanan acemilerdir. Bu öğretmenler kamu okullarının gerçekleri altında ezilmektedirler. Öğretme işinin umdukları gibi olmadığının farkına varmışlardır. Her gün kendilerinden beklenenlere karşı kendilerini hazırlıksız hissetmektedirler. Bu durum onların

tutumlarında değişmeye neden olmaktadır. Bu öğretmenlerin birçoğu örgüte bağlı idealist kişilerden günü kurtarmaya çalışan sinik ve tükenmiş görevlilere dönüşmektedir. Bu kişiler asla yapmayacakları şeyleri yapmaya başlamışlardır. Bir zamanlar bu kişilere ne olduğunu anlatacak bir kavram yokken daha sonra bu durum tükenmişlik olarak adlandırılmıştır.

Öğretmenlerin yaşadığı stres ve tükenmişliğe ilişkin ilginin sebebi, süreklileşen mesleki stresin hem fiziksel ve zihinsel hastalıklara yol açabileceği hem de bu durumun öğretme işinin kalitesinin azalmasına neden olabileceğiyle ilgili ortaya koyulan bulgulardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler üzerinde yüksek baskıya neden olan faktörler olarak her öğretmene düşen öğrenci sayısının olması gerekeni aşması, öğrencilerin ilerlemelerinin sınırlı olması, ağır iş yükü, rol çatışmaları, meslektaşlarla olan ilişkiler, kötü çalışma ortamı, yetersiz maaş ve statü, zaman/kaynak yetersizliği ve mesleki olarak tanınma ihtiyacı sayılabilir (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000).

Örgütsel süreç bağlamında değerlendirdiğimizde ise örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin birbiri ile bağlantılı kavramlar olduğunu görebiliriz. Sınırsız ve çok hızlı değişimin yaşandığı çağımızda, eğitim bireylerin ve toplumların başarısı için giderek artan bir önem arz etmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde okullarda öğretmenlerden yüksek standartlarda öğretim ve başarı beklenmektedir (Özer ve Beycioğlu, 2010). Bu araştırmada eğitimin kilit taşı olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Mesleki tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin, okula olan örgütsel bağlılığı azalabilir, okuldaki etkililiği ve verimliliği düşebilir. Öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve okuldaki diğer personel bu durumdan olumsuz etkilenebilir.

Cunningham'a (1983) göre kaliteli okul ortamında çalışan öğretmenler, görevlerini ifa etmek, geliştirmek, becerilerini ve bilgi birikimlerini üretken şekilde kullanmak için yüksek motivasyona sahiptirler. Bu tarz öğretmenler birbirlerini desteklemekte ve birbirlerine güç vermektedirler. Ayrıca, görevlerini bağlılıkla yerine getirirken okula ve okulun hedefleri için daha yüksek bağlılık göstermektedirler. Bunun tam tersi ortama sahip olan eğitim kurumlarında ise, artan stres, işten geri çekilme, daha az üretkenlik, öğrencilerden uzaklaşma ve değişime direnç gösteren öğretmen grupları görülebilir.

Sonuç olarak, örgütsel bağlılık ve mesleki tükenmişlik kavramlarının kaliteli bir eğitim ortamı için önem arz eden konular olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki incelenerek alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın temel amacı, resmi lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu doğrultuda, tükenmişlik kavramı, neden olan faktörler, belirtiler ve sonuçlar ele alınmıştır. Daha sonra örgütsel bağlılık değişkeni üstünde durulmuştur. Örgütsel bağlılık kavramına, bağlılığı etkileyen faktörlere ve örgütsel bağlılığın sonuçlarına yer verilmiştir. Her iki değişkene ait kuramsal çalışmaların ardından, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın son kısmında, liselerde yapılan araştırma verilerine ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ergenlik dönemi, gençlerin fiziksel değişimlerin yanında duygusal, sosyal ve bilişsel olarak değişim olgunlaştığı ve yetişkinliğe geçiş yaptığı bir süreçtir. Üç dönem halinde incelenebilecek bu sürecin orta ergenlik dönemi (15-17 yaş) bireylerin kişilik aradığı dönemdir. Bağımsızlık dürtüsü güçlenen birey aileden uzak kalarak otonomi arayışına girerler (Şahin ve Özçelik, 2016). Birey kendisine ilgi duymasının yanında toplumsal ve küresel olaylara da ilgi göstermektedir. Kimlik edinme yaşam boyu süren bir süreç olmasına rağmen ergenlik döneminde daha fazla önem arz etmektedir. Genç, meslek seçimini ve geleceğini etkileyecek olan ve kendi için daim olacak bir kimlik edinme gayreti göstermektedir. Bu önemli dönemi başarıyla geçen bireyler kendilerine has kimlik duygusu edinirken başarı ile geçiremeyen bireyler rol karmaşası yaşamaktadırlar (Alisinanoğlu, 2002). Böyle zorlu bir dönem içerisinde hayat gayesini arayan bireylere akademik veya sosyal rehberlik yapacak lise öğretmenlerinin sahip olduğu tükenmişlik ve bağlılık duyguları eğitimin kalitesini belirleyecek önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Jacobson'a (2016) göre öğretmen tükenmişliği her yıl hem finansal hem de akademik zarara sebep olmaktadır. Fiziksel hastalıklar, sıklaşan devamsızlık, kötü performans, öğrenciye karşı öfke, öğrenci başarısını etkileyebilecek örgütsel bağlılığın ortadan kalkması öğretmen tükenmişliğinin en göze çarpan sonuçlarıdır. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliği tanımlayıp anlayabilmek ve bu sonuçların önüne geçebilmek için ileriye dönük adımlar atabilmenin eğitim kurumları için zaruri olduğu söylenebilir.

Maslach ve Leiter'e (1999) göre eğitim sisteminin en değerli ve en maliyetli kısmı öğretmenlerdir. Onların mutluluğunu sağlamak ve eğitime katkılarını sürdürmek eğitim liderlerinin ilk hedefi olmalıdır. Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin işlerine bağlılıklarına dair aksaklıkları engelleyip hafifletebilir ve öğrencilerin kazanımlarını, öğrenmelerini destekleyerek öğretmenlerin başarısını arttırabilir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve örgütsel bağlılıklarını birlikte inceleyen çok az çalışmayla karşılaşmıştır. Literatürde örgütsel

bağlılık ile örgütsel adalet (Selvitopu, 2011), örgütsel kimlik (Kılıçkaya, 2019), motivasyonel dil (Yakut, 2020), dönüşümsel liderlik (Çetin, 2009), karara katılım (Köse, 2021) gibi farklı değişkenlerle yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Tükenmişlik ile ilgili literatür incelendiğinde tükenmişlik ile düşünme stilleri (Uğurlu, 2012), iletişim becerileri (Çelik, 2013), iş doyumları (Özel, 2016), kimlik algıları (Uçar Çelebi, 2018), örgütsel sessizlik (Turaç Ergül, 2020), öz şefkat düzeyi (Solak, 2020), iş yeri arkadaşlığı (Yıldız, 2021) gibi değişkenlerle yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Mesleki tükenmişlik ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin birlikte ele alındığı araştırmalar incelendiğinde Matematik (Akgül, 2014), İngilizce (Kurtoglu, 2011) veya Müzik (Uyduran, 2021) gibi belli bir branştaki öğretmenler ile yapılan çalışmalara veya ilkökul (Çalık, 2019; Soykan, 2012) ve ortaokul (Dönük, 2019; Eyiöl, 2020; Yoldaş, 2019) düzeyinde görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmalara rastlanılmıştır. Bu araştırmayla elde edilen bulgular, lise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri konularında gelecekte yapılacak çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırabilir. Diğer yandan duygusal, normatif ve devam bağlılığı açılarından incelendiğinde örgütsel bağlılığın hangi seviyede ön plana çıktığı konusunda ve duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısında düşme açılarından mesleki tükenmişliğin hangi düzeyde yoğunlaştığı konusunda bu araştırmanın bulguları gelecekteki çalışmalara kaynaklık edebilir. Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeylerinin tespiti sonucunda okul yöneticilerinde farkındalık sağlamanın yanında onların bu konuyla ilgili gerekli önlemleri alması sağlanabilir. Öte yandan, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılması eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilerken okulun verimliliğini ve etkinliğini yükseltebilir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi “Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmaya dair alt problemler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

Liselerde görev yapan öğretmenlerin;

1. Mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları nedir?
2. Mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları,
 - (1) cinsiyetlerine,
 - (2) medeni hallerine,
 - (3) çocuk sayılarına,
 - (4) branşlarına,
 - (5) öğrenim düzeylerine,

- (6) görev yaptıkları okulun türüne,
 - (7) görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine,
 - (8) mesleki kıdemlerine,
 - (9) son üç yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katılıp katılmadıklarına,
 - (10) kronik hastalıklarının olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir?
 4. Örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları
 - (1) cinsiyetlerine,
 - (2) medeni hallerine,
 - (3) çocuk sayılarına,
 - (4) branşlarına,
 - (5) öğrenim düzeylerine,
 - (6) görev yaptıkları okulun türüne,
 - (7) görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine,
 - (8) mesleki kıdemlerine,
 - (9) son üç yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katılıp katılmadıklarına,
 - (10) kronik hastalıklarının olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 5. Mesleki tükenmişlik ile örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 6. Örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları, mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Manisa ili Salihli ilçesindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenler ile ve Tükenmişlik Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu aracılığı ile toplanan veriler ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada katılımcıların ölçeklere samimi cevap verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin Tükenmişlik Ölçeği ile; örgütsel bağlılıklarının ise Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile tespit edilebileceği varsayımı ile hareket edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Araştırmada ele alınan içeriği yansıtan, araştırma konusuna ilişkin kavramlara dair tanımlar şu şekildedir:

Mesleki Tükenmişlik: İş ortamındaki uzun süreli stres faktörlerine karşı bireyin hissettiği, duygusal, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı boyutlarını içeren psikolojik bir haldir. (Maslach, 2003)

Örgütsel Bağlılık: Bireyin örgütle ilişkisini niteleyen, bireyin örgütle bağlantısının sürüp sürmeyeceğini belirleyen psikolojik bir haldir. (Meyer, Allen ve Smith, 1993)

1.7. Kısaltmalar

AL : Anadolu Lisesi

DEU : Dokuz Eylül Üniversitesi

EBE : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İHL : Anadolu İmam Hatip Lisesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MTAL : Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

MTÖ : Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

ÖBÖ : Örgütsel Bağlılık Ölçeği

SBL : Sosyal Bilimler Lisesi

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mesleki tükenmişlik, tükenmişliğe dair yaklaşımlar, örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılığa dair yaklaşımlar, mesleki tükenmişlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, araştırma konusuyla ilgili yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Mesleki Tükenmişlik

Tükenmişlik, çalışma hayatında hem bireyleri hem de örgütleri önemli derecede tehdit eden bir sorun olarak görülmektedir. Örgütsel faktörlerden kaynaklı ya da işle alakalı uzun vadeli stres nedeniyle ortaya çıkan tükenmişlik durumu, bireylerin hayatını etkileyerek mesleki gereklilikleri yerine getirememelerine neden olmakta ve örgütsel verimliliğe olumsuz tesir etmektedir. Alınacak bireysel veya örgütsel önlemlerle tükenmişlikle mücadele etmek mümkündür. Yöneticilerin tükenmişlik yaşayan bireyleri tespit edebilmeleri, çeşitli uygulama ve düzenlemeler aracılığıyla tükenmişlikle mücadele edebilmeleri örgütler için azami önem arz etmektedir (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlik 1970'li yıllarda ortaya çıkan bir kavramdır ve bireylerin iş tecrübeleriyle ilgili çok ciddi bir durumu yansıtmaktadır. Araştırmacılara onu incelemek, ne olduğunu ve neden olduğunu daha iyi anlamak için; uygulayıcılara ise onu önlemek, onunla başa çıkmak veya mücadele etmek için ilham vermiştir. Tükenmişlik çalışmaları, Amerika'da ortaya çıkmasının ardından diğer birçok ülkeye yayıldığından, Amerika kökenlerinin ötesinde, kayda değer küresel öneme sahip bir fenomen haline gelmiştir (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009).

Bireyin ifa ettiği görev için enerjisinin tükenmesi manasında bir metafor olarak değerlendirildiğinde; tükenmişlik, bir ateşin havasız bırakılarak yavaş yavaş söndürülmesi şeklinde değerlendirilebilir. Bir başka ifadeyle, bir ateşin yanıyor olsa bile yeterli kaynaklar olmadıkça parlak ve coşkulu bir şekilde yanmaya devam edemeyeceğini ifade eder. Tükenmişlik hisseden bireyler, örgüt için etki yaratabilecek katkı sağlama kapasitesini zamanla kaybeder. Eğer tükenmiş bireyler işe devam ederlerse, örgüt için sonuç alev alev yanmaktan ziyade daha çok içten içe alevsiz yanan ateş gibi olacaktır. Tükenmişlik hisseden bireyler, kendi bakış açılarına göre daha az şey başardıklarına inanırlar. Özetle; ateş metaforu, bireylerin yerine getirdikleri görevleri olumlu yönde etkileyecek yoğun katılımı devam ettirme becerisinin ortadan kalkmasını betimlemektedir (Schaufeli vd., 2009).

İlk dönemlerde hizmet sektöründe çalışan bireylerin günlük konuşma dilinde kullandıkları bir kavram olan tükenmişlik, Herbeit Freudenberger'in 1974 tarihli makalesiyle ilk defa alanyazında yerini almıştır (Burke ve Greenglass, 1995). İnsanlarla yoğun temas halinde bulunan bireylerde kendini gösteren gerginlik hali olarak tanımlanabilecek tükenmişlik, bir tür stres olarak nitelenebilir. Öğretmenlerin yoğun şekilde insanlarla temas etmesi, zaman zaman sorunlu bireylerle muhatap olması, eğitim alanında da tükenmişlik ile baş edilmesini gerektirmektedir (Geçit, 2012).

Tükenmişlik kavramı, ilk çalışmalarda bilimsel olarak değil, sosyal bir problem şeklinde incelenmiştir. Konuyla ilgili ilk yazılanlar beşeri hizmetlerde ve sağlık hizmetlerinde çalışanların tecrübelerine dayanır. Bu nedenle, kavram ilk başlarda akademik amaçlardan ziyade pragmatik amaçlar doğrultusunda tanımlanmıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

1970'li yılları içeren öncü dönemde, çalışmaların odak noktası tükenmişliğin klinik belirtileridir. Tükenmişlik hakkında ilk makaleler 1970'li yılların ortasında Freudenberger (1974) ve Maslach (1976) tarafından Amerika'da yazılmıştır. Bir sağlık biriminde gönüllü psikiyatrist olarak çalışan Freudenberger birlikte çalıştığı bir çok gönüllünün aşama aşama duygusal tükenme, motivasyon ve bağlılık kaybı yaşadığını gözlemlemiştir. Bu süreç, genelde bir yıl sürmektedir ve yanında çeşitli zihinsel ve fiziksel belirtiler de göstermektedir. Bu yorgunluk, bitkinlik durumunu tanımlamak için Freudenberger, kronik uyuşturucu kullanımının etkilerini adlandırmak için kullanılan bir kelimeyi seçmiştir: "Burnout" (Kraft, 2006; Schaufeli ve Buunk: 1996).

Freudenberger ile aynı zamanlarda fakat birbirlerinden bağımsız olarak, sosyal psikoloji araştırmacısı Maslach, beşeri hizmetlerde çalışan insanların iş esnasında duygusal uyarılma (üzüntü, sinir, çatışma) ile nasıl başa çıktıklarını araştırmıştır. Yaptığı görüşmelerin sonunda, bu çalışanların sık sık duygusal olarak yıprandığını; hizmet verdikleri kişilere karşı olumsuz duygu ve algı geliştirdiklerini; duygusal karmaşadan dolayı profesyonel yeterliliklerinde bunalım yaşadıklarını fark etmiştir. Tesadüf eseri bu sonuçları bir avukata anlattığında, fakir ve dezavantajlı grupların vekilliğini üstlenen avukatların bu olguyu "burnout" olarak adlandırdığını öğrenir. Maslach ve arkadaşları bu terimi kullanmaya başladıktan sonra görüşme yapılan kişilerin bu terimi kabul ettiğini görürler; böylece günlük kullanım için yeni bir terim doğmuştur (Maslach ve Schaufeli, 1993; Schaufeli vd., 2009).

1980'li yıllardan itibaren tükenmişlik üzerine daha odaklı, yapıcı ve deneysel çalışmaların olduğu bir döneme girilmiştir. Bu dönemde tükenmişlik üzerine birçok kitap ve

makale yazılmıştır. Bu çalışmalarda yazarlar tükenmişlik olgusuyla alakalı çalışma modellerinin ana hatlarını belirtmişler, çeşitli fikirler öne sürmüşler ve anketlere, görüşme formlarına ve klinik hasta çalışmalarına dayalı kanıtlı bilginin bulunduğu belgeleri sunmuşlardır. Standart ölçüler geliştirilmiş, böylece tükenmişlik olgusunu çalışmak için araştırmacılara daha kesin tanımlar ve metodolojik araçlar sağlanmıştır (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Schaufeli, 1993).

Tükenmişlik çalışmalarının 20. yüzyılın sonlarında beşeri hizmetler alanında ortaya çıkmasının üç nedeni vardır. 1964 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde sunulan Law on Poverty Kanunu ile idealist gençler beşeri hizmetlere yönlendirilmiştir. Fakat bir süre sonra bu gençler hedeflerine ulaşamamış ve hayal kırıklığı ve çaresizlik yaşamışlardır. İkinci olarak, 1950'lerden itibaren beşeri hizmet sunan örgütler devlet etkisi ile bürokratikleşme ve profesyonelleşmeye gitmiştir. Kurumsallaşmayla birlikte ortaya çıkan faydacı örgütsel değerler bireylerde hayal kırıklığı ve hüsrana yaratmıştır. Üçüncü olarak ise, 1960'lı yıllarda Amerika'daki kültürel devrim ile beşeri hizmet mesleklerinin geleneksel saygınlığını ortadan kaldırmıştır. Artık daha çok talepte bulunan ve daha güçlü müşteri profili ön plandadır (Schaufeli, 2017).

Freudenberger (1974) tükenmişliği, bireyin başarısız olması, yıpranması, bireysel kaynakları, enerjisi ve gücü üzerine aşırı talep nedeniyle bitkin hale gelerek amaçları yerine getiremez duruma gelmesi olarak tanımlamıştır. Freudenberger'e (1982) göre tükenmişlik kademeli olarak gelişen ve aşamalar halinde gelebilen bir süreçtir, ancak ortaya çıktığında kişinin davranışlarında, tutumlarında, algılarında, duygularında ve düşünme sürecinde kendini gösterir. Duygusal, davranışsal veya zihinsel belirtiler halinde görülebilir. Çalışma ortamında tükenmişlik ve stresin en açık belirtileri bireyin azalan verimliliği, iş tatminsizliğini sözlü olarak ifade etmesi, karar almaktan kaçınması veya erteleme, duyarsızlaşması; artan kazalar, artan işe devamsızlık, motivasyon kaybı, kullanılmışlık hissi ve azalan yaratıcılık olarak sıralanabilir.

Perlman ve Hartman (1982) tükenmişliği; duygusal veya fiziksel tükenme, azalan mesleki üretkenlik ve aşırı duyarsızlaşma olarak üç boyuta sahip sürekli hale gelen duygusal strese karşı bireyin verdiği yanıt olarak tanımlamıştır. Cherniss (1982) tükenmişliği, iki farklı bakış açısından tanımlamıştır. Ahlaki-dini bakış açısına göre tükenmişlik, bireyin ahlaki amacı veya bağlılığı kaybetmesidir. Bilimsel-teknik bakış açısına göre ise tükenmişlik, bireyin strese karşı tepkimesidir. Tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalar çevresel stres kaynaklarına, bireyi strese açık hale getiren kişisel özelliklere ve strese karşı koyma stratejilerine odaklanmaktadır. Savicki ve Cooley'e (1982) göre ise tükenmişlik, özellikle

problem ve sıkıntı yaşayan bireyler ile sürekli iletişim halinde olması gereken hizmet sektöründeki kişilerin etkilenebileceği bir davranış sendromudur.

Cunningham (1983) tükenmişliği, eğitim sektörü açısından ele almış ve öğretmenlerin mesleki tatmin ve performansında azalmayla sonuçlanan fiziksel, duygusal ve tutumsal bitkinlik olarak tarif etmiştir. Tükenmişlik, çeşitli mesleklerin hizmet süresi içinde bireyin peşini bırakmayan her an ve her yerde ortaya çıkabilecek bir mesleki risktir. Tükenmişliğe sebep olabilecek faktörler, aşırı zaman talebi, sınıflarda yüksek öğrenci mevcudiyeti, yetersiz iletişim, kaynakların azlığı, soyutlanma, şiddete uğrama korkusu, rol karmaşası, kısıtlı terfi olarak tanımlanabilir.

Dolan'a (1987) göre tükenmişlik, istikrarlı bir şekilde ilerleyen, aşamalı olarak gelişen, çok sayıda karar ve olaylardan kaynaklanan bir süreçtir. Tükenmişlik yavaş yavaş ortaya çıkarken birey farkında olamayabilir ve bir şeylerin ters gittiğini kabul etmeyebilir. Farber'e (1990) göre tükenmişlik, bireyin kendini önemsiz veya yetersiz hissetmesinin sonucudur. Öğretmenlerde ise üç tükenmişlik değişkeni tespit edilmiştir. İlk öğretmenin hayal kırıklığına bir tepki olarak beklediği sonuçları elde edebilmek için daha çok çalışması, ikincisi hayal kırıklığına tepki olarak öğretmenin tamamen vazgeçmesi ve bitap halde görünmesi, son olarak öğretmenin ne çok çalışması ne de çalışmayı bırakması başka bir ifadeyle ilgisini kaybederek formalite icabı çalışmasıdır.

Maslach, Jackson ve Leiter'e (1997) göre tükenmişlik, görevlerini yerine getirirken başka insanlarla birlikte çalışan bireylerde ortaya çıkabilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarıda azalma hissini içeren psikolojik bir sendromdur. Pines ve Keinan (2005) ise varoluşçu bakışa açısına göre, tükenmişliğin kökenlerinin insanların kendi hayatlarının anlamlı olduğuna, yaptıkları işin önemli ve gerekli olduğuna inanma ihtiyacında yattığını öne sürmüşlerdir. İnsanlar kariyerlerine idealist ve motive bir vaziyette yüksek hedefler ve beklentiler ile başlarlar. Hedef ve beklentilerini gerçekleştirmede başarısız olduklarını düşündüklerinde veya yaptıkları işin önemsiz olduğunu hissettiklerinde, dünyaya karşı kayıtsız olmaktadır, umutsuz ve çaresiz hissetmeye başlamaktadırlar ve sonunda tükenmişlik ortaya çıkmaktadır.

Çam ve Öğülmüş (2019) tükenmişliği, uzun süreli duygusal bitkinlik, fiziksel yorgunluk, işten uzak durma, düşük mesleki başarının bileşimi olarak tanımlamışlardır. Tükenmişlik, hizmet sektöründe ve yüz yüze hizmet verilen mesleki gruplarda oldukça yaygın biçimde görülebilmektedir. Daha sonraları yapılan çalışmalarda, mavi yakalı olarak nitelenen beden gücüne dayalı çalışanlarda da gözlemlenmiştir.

Tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, örgüt içindeki görevlerini icra edemez hale gelmektedirler. Bu sebeple, tükenmişlik bireyleri etkilediği kadar örgütler için de olumsuz neticeler yaratabilecek bir kavramdır. Örgüt içinde gerçekleştirilecek çeşitli uygulamalarla tükenmişlik ile baş etmek mümkündür. Özellikle örgüt yöneticilerinin tükenmişlik kavramına ilişkin sahip olacakları bilgi ile çalışanların hissettiği tükenmişliğin farkına varmaları ve ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeleri hayata geçirebilmeleri mümkündür (Arı ve Bal, 2008).

Farklı ülkelerden tükenmişlik çalışmalarına katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğine başladıklarında benzer hedefleri ve beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. En yoğun bahsedilen hedefler öğrencileri eğitmek, etkilemek ve onlara ilham vermektir. Öğretmenler öğrencilerine ilham verip etkileyemedikleri zaman eğitemediklerini düşünüp yaptıkları işte anlam bulamayabilirler. Böylece yerine getirdikleri işin öneminin azaldığını düşünüp tükenmişlik yaşayabilirler (Pines, 2002).

Schwab'a (1983) göre, uzun saatler boyu sürekli ve yoğun vaziyette insanlarla duygu dolu ortamlarda iletişim kırmak zorunda kalan insanlar tükenmişlik olgusuna daha yatkındırlar. Öğretmenler eğitim ortamlarındaki yoğun ve uzun süreçte duygusal enerjilerinin bittiğini düşünerek artık eskisi gibi kendilerini öğrencilerine veremediklerini hissedebilirler. Öğrencilerine karşı olumsuz sinik tutumlar geliştirerek onlara karşı duyarsızlaşabilirler. Öğrencilerine yeteri kadar katkılarını olmadığını düşünüp kendilerini olumsuz değerlendirebilirler. Tüm bunlar öğrenciler, okuldaki diğer öğretmenler ve elbette okulun itibarı için hasar verici etkilere neden olabilir.

2.2. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik kavramını üzerine yapılan araştırmaları incelediğimizde, araştırmacılar tarafından farklı dönemlerde farklı tükenmişlik modelleri geliştirdiği görülmüştür. Bu çalışmada; Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwick ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Maslach Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli ve Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeline yer verilmiştir.

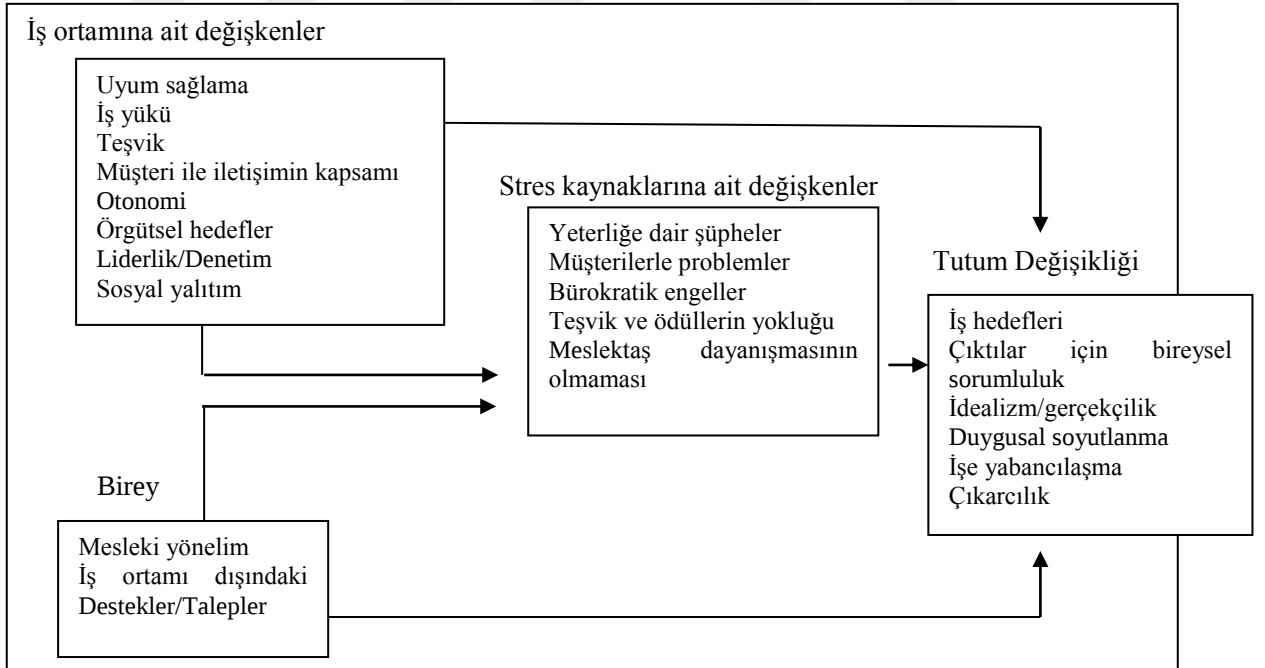
2.2.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Sosyal bilimlerin son yüz elli yıllık geçmişine baktığımızda araştırma ve uygulamaya iki farklı paradigmanın yön verdiğini görebiliriz. Bunlardan ilki ahlaki-dini bakış açısına, ikincisi bilimsel-teknik bakış açısına sahiptir. 19. yüzyıl boyunca dini-ahlaki bakış açısı egemendir, fakat bu yüzyılın sonlarına doğru Marx, Freud, Durkheim gibi doğa bilimlerinin yöntem ve değerlerini kullanan sosyologlar ve psikologlar dini- ahlaki bakış

açısına meydan okumuşlardır. Ahlaki-dini çerçeveden bakıldığında tükenmişlik, ahlaki amacı veya bağlılığı yitirmek olarak tanımlanabilirken; bilimsel-teknik çerçeveden bakıldığında strese karşı bir reaksiyon olarak tanımlanabilir. Bilimsel-teknik bakış açısına sahip araştırmalar rol yükü gibi çevresel stres kaynaklarına, aşırı kontrol isteği gibi bireyi strese açık hale getiren bireysel özelliklere, sosyal destek grupları gibi mücadele yöntemlerine odaklanmıştır (Cherniss, 1982).

Burke ve Greenglass'a (1995) göre Cherniss (1980) tükenmişliği süreç içinde var olan bir kavram olarak değerlendiren en kapsamlı yaklaşımı ortaya koymuştur. Tükenmişlik, işle ilgili daha az sorumluluk alma, hedeflerin azalması, idealizmin azalması, müşteriye karşı artan duygusal mesafe, işe karşı yabancılaşma ve artan bencillik gibi olumsuz tutum değişimlerinden teşekkül etmektedir. Tükenmişliği etkileyen üç çeşit değişken vardır. Birincisi, uyum, iş yükü, otonomi, liderlik gibi iş ortamları değişkeni; ikincisi, stres kaynakları değişkeni; üçüncüsü demografik özellikler, kariyer hedefleri, arzu ve istekler gibi bireysel özelliklerdir. Cherniss (1980), psikolojik tükenmişliğin gelişimini açıklamak için süreç yaklaşımını geliştirmiştir.

Tablo 1. **Cherniss Süreç Yaklaşımı**



Kaynak: Burke ve Greenglass (1995). A Longitudinal Examination of The Cherniss Model of Psychological Burnout

Cherniss'e (1990) göre tükenmişlikle mücadeleyi kolaylaştıran unsurlar şunlardır: daha tatminkâr iş ortamı, zamanla artan mesleki öz yeterlilik, işe olan özel ilginin artması ve mesleki olgunluk. Daha fazla otonomi ve örgütsel desteğin olduğu koşullarda, seminer ve

eğitimler gibi etkinliklerle mesleki öz yeterliliğin desteklendiği koşullarda, zorlayıcı fakat ulaşılabilir hedefler ile işe ilgini arttığı koşullarda ve yaş ve iş tecrübesi ile mesleki olgunluğun arttığı koşullarda tükenmişlikle mücadele kolaylaşabilir.

2.2.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky (1980) yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre, tükenmişliği belli aşamalarda birbirini izleyen bir süreç sonunda gelişen bir kavram olarak tanımlamışlardır. Tükenmişlik idealistik coşku ile başlayan, durgunluk ve engellenme hisleri devam eden ve duygusuzlaşma ile sonuçlanan dört aşamalı bir süreçtir (Saçlı, 2011).

İdealistik coşku aşamasında işe yeni başlayan bireyler kendilerini enerjik hissedip geleceğe dair umutludurlar. Bu aşamada bireylerin beklentileri gerçekçi olmayabilir. Birey, sahip olduğu pozisyonun sorumluluklarının farkında olmayabilir, işi hayat amacı olarak görüp işin ona hayat ile ilgili her şeyi sağlayacağını düşünüp tüm enerjisini gereksiz şekilde harcayabilir (Yıldırım, 1996).

Durgunluk aşamasında bireyin enerjisi azalmaya başlar ve birey yaptığı işi yavaşlatmayı düşünür Birey, prensiplerine, ön yargılarına ve bireysel hedeflerine artık idealistik coşku dönemindeki kadar düşkün değildir. Bireyin hayal kırıklığı yaşaması olasıdır ve bireyin ilgisi işinden iş yaşamı dışına doğru kaymaya başlar (Baysal, 1995).

Engellenme aşamasında birey mesleğine dair hedeflerini gerçekleştirebilmek için engellendiğini düşmektedir. Birey, hizmet sunduğu kişilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığını düşünerek yetersiz kaldığını hissedebilir ve mesleğe devam edip etmeme konusunda kendini sorgulamaya başlar (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Duygusuzlaşma aşamasında birey engellenme hissine karşı kendine has bir savunma şekli geliştirir. Bu aşamada birey, işine karşı ilgisizlik gösterir ve çevresindeki her şeyden yakınmaya başlar. Birey artık işe geç gelmekte, hedeflerinden vazgeçme eğilimindedir. Bireyin işini geçimini sağlamak amacıyla maddi kaygılar nedeniyle sürdürdüğü açıkça görülebilmektedir (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017).

Özet olarak, bireyin mesleki yaşamına ideallerine bağlı, beklentilere sahip ve coşkulu bir başladığı, ancak süreç içerisinde karşılanmayan beklentilerin bireyin enerjisini azaltıp durgunluk aşamasına götürdüğü söylenebilir. Birey, bu süreçte mesleki açıdan yetersiz olduğunu düşünebilir ve işine karşı ilgisi azalabilir. Bireyin artık idealleri için değil pragmatik amaçlarla mesleğe devam ettiği söylenebilir.

2.2.3. Pines Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik, yüksek motivasyona ve bağlılığa sahip bireylerin şevkini yitirdiği, duyarsızlaşma ve başarı hissinde azalmanın yanında fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak bitkinlik hali olarak kendini gösteren yıpranma sürecinin sonucudur (Pines ve Nunes, 2003). İşini sosyal yaşamın yerine koyan veya işinin her şeyden önce geldiğine inanan, işine karşı aşırı bağlılık ve adanmışlık gösteren bireylerin tükenmişlik yaşaması diğer bireylere göre daha muhtemeldir. Bu bireyler işlerine karşı orantısız bir önem atfederek işleri ile kendilerini bir tutmaktadırlar. Böylece aşırı özveri gerektiren durumlarda tükenmişlik yaşamaktadırlar (Pines, 2002). Başarı duygusu, yüksek motivasyona sahip bireylere varlığının önemini hissettiren geçmişte yaşadıkları olumsuzluklara bir nebze de olsa iyi gelir. Bu bireyler, işi gerektiği gibi yapamadıklarında yani başarısız olduklarında veya yaptıkları iş onlara anlam katmadığında, tükenmişlik hissederler. İnsanlar kariyerlerine yüksek hedefler ve yüksek benlik aidiyeti ile başlarlar ve yaptıkları iş aracılığı ile kendi öz değerini hissetmekte başarısız olduklarında, sonuç tükenmişlik olmaktadır (Pines, 2000).

Pines tükenmişlik modelinde tükenmişlik üç boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Bireyin fiziksel bitkinlik yaşadığı boyutta birey enerjisinin azaldığını hissederek kronik yorgunluk ve halsizlik yaşamaktadır. Duygusal bitkinlik boyutunda birey çaresizlik ve umutsuzluk hissederek kendini kapana kısılmış olarak görmektedir. Bu dönemde birey tarafından hayal kırıklıkları, aldanmışlık duygusu yoğun hissedilmektedir. Zihinsel bitkinlik boyutunda ise, bireyin benlik algısı azalarak kendine, çevresine, yaptığı işe karşı olumsuz tutumlar gösterebilir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Bu modele göre, mesleğine bağlı ve mesleki yaşamın her şeyden önce geldiğini düşünen bireyler amaçlarına ulaşamadıklarında kendilerini mesleki açıdan başarısız addedebilir ve süreç içerisinde zihinsel, fiziksel ve duygusal belirtiler göstererek meslekten uzaklaşabileceği söylenebilir.

2.2.4. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1982) tükenmişliği, fiziksel veya duygusal tükenme, azalan mesleki üretkenlik ve aşırı duyarsızlaşma olarak üç boyuta sahip sürekli hale gelen duygusal strese karşı bireyin verdiği yanıt olarak tanımlamıştır. Tükenmişliği, tek boyutlu olarak açıklamak yerine çok boyutlu bir perspektif getirmiştir.

Model, kişisel özelliklerin, iş çevresi ile sosyal çevrenin, bireyin stresi algılamasında rol sahibi önemli unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Strese tepki olarak birey tükenmişlik hali yaşayıp bu durumla etkili veya etkisiz mücadele yöntemleri ile aşamalar halinde sürece devam edebilirler. Model, durumun strese götürme derecesi, birey tarafından

algılanan stres düzeyi, bireyin strese verdiği tepki ve bireyin strese verdiği tepkinin sonucu olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Baysal, 1995).

Perlman ve Hartman Modelinin ilk aşaması bir durumun strese götürme derecesidir. İki çeşit durumda stresin ortaya çıkması muhtemeldir. Bireyin beceri ve kabiliyeti örgütün algılanan veya gerçek taleplerini karşılamak için yeterli olmayabilir veya bireyin yaptığı iş kendi değer, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Başka bir ifadeyle, kişisel ve örgütsel algılar arasında uyumsuzluk varsa stresin ortaya çıkması olasıdır (Perlman ve Hartman, 1982).

Modelin ikinci aşaması algılanan stres düzeyidir. Strese yönelten birçok durumda bireyler kendilerini stres altında hissetmeyebilir. İlk aşamadan ikinci aşamaya geçiş kişinin örgütsel rolü ve örgütsel değişkenlerin yanında bireyin geçmişi ve kişiliği ile alakalıdır (Perlman ve Hartman, 1982).

Modelin üçüncü aşaması bireyin strese verdiği tepkidir. Birey yaşadığı strese fiziksel, psikolojik ve davranışsal tepki gösterebilir. Stres durumunda hangi tür tepkinin ortaya çıkacağı bireysel veya örgütsel değişkenlerce belirlenir (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017).

Modelin dördüncü ve son aşaması bireyin strese verdiği tepkinin sonucudur. Bireyin strese verdiği tepki sonucunda mesleki doyumu veya görevini yerine getirme düzeyinde değişiklik meydana gelebilir. Bireyin sağlık durumunda bozulma ile birlikte fiziksel ya da psikolojik rahatsızlıklar görülebilir. Daha da ötesinde, birey işi bırakmaya niyetlenebilir veya işten atılma durumuyla karşılaşabilir. Süreklileşip çok yönlü kendini gösteren duygusal stres bireyi tükenmişlik yaşamaya itebilir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Özet olarak, bireyin örgütten beklentileri ile örgütün bireyden beklentileri arasındaki uyumsuzluk bireyde strese neden olabilir. Birey algıladığı stres düzeyine göre davranışsal, psikolojik ve fiziksel tepki verebilir. Bu tepki düzeyinin, bireyin işi yavaşlatmasına veya işi bırakmasına neden olabileceği söylenebilir.

2.2.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Eğitimden adaletle kadar çok çeşitli alanlarda tükenmişlik hakkında makaleler ve kitaplar yazılmıştır. Ancak, Meier'e kadar, tükenmişliği araştırmak için kullanılan yöntemler deneysel destekten yoksun teorik temelleri olmayan betimsel çalışmalardır. Meier (1983) kapsamlı bir model ortaya koyarak tükenmişliği, tekrarlayan mesleki tecrübelerden kaynaklanan bir durum olarak tarif etmiştir. Meier tükenmişlik modeli dört unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar, pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme sürecidir (Baysal, 1995). Bu süreçte bireyler iş

ortamında yüksek ceza ve düşük olumlu pekiştirme beklentisine sahiptir. Var olan pekiştireçlerin düzenlenmesi hususunda düşük beklentiye sahiptir ve son olarak pekiştireçlerin düzenlenmesi için gerekli davranışları yerine getirmede bireysel yeterlilikle alakalı düşük beklenti söz konusudur. Bu modele dördüncü unsur olarak, bağlamsal bilgi işleme süreci eklenebilir. Bağlamsal bilgi işleme süreci söz konusu beklentilerin nasıl öğrenildiğinin veya değiştiğinin belirlendiği süreçtir (Meier, 1983).

Pekiştirme beklentileri, bireyin sahip olduğu mesleki yaşantıların bireyin açık veya örtülü hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayıp sağlayamayacağı ile ilgilidir. Bireyin beklenti ve hedefleri gerçekleşmez ise, birey yaptığı işten daha az memnuniyet duymakta ve tükenmişlik yaşamaya başlamaktadır (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017).

Sonuç beklentileri, hangi davranışların belli sonuçlara götüreceği ile ilgili yol haritası olarak tanımlanabilir. Pekiştirme davranışları, belli sonuçların istenilen hedeflere götürüp götürmediğini tanımlarken sonuç beklentileri istenilen sonuçları elde etmek için hangi davranışların gerektiği ile ilgilidir (Meier, 1983).

Yeterli olma beklentileri, bireyin arzu ettiği hedeflere doğru yol alırken gereken davranışları başarılı olarak yerine getirme becerisidir. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine belli bir konuyu öğretmek için kendini yeterli görmeyebilir. Bu durumda birey, tükenmişlik yaşayabilir (Özçiçek, 2015).

Baglamsal bilgi işleme süreci, insanların beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiğini izah etme çabasıdır, bu sebeple bu modelin en geniş unsuru olarak değerlendirilebilir. Örgütsel yapı, sosyal gruplar, bireysel inançlar ve öğrenme yöntemleri gibi bağlamlarda bireyin bilgiyi nasıl işlediğini ya da başka bir deyişle bireyin davranışını anlamlandırma sürecini ifade etmektedir (Meier, 1983).

2.2.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliği, mesleğin kendine özgü koşullarından kaynaklanan stres ile ortaya çıkan kişisel tükenme hissi olarak tanımlayan Suran ve Sheridan'a (1985) göre tükenmişlik, çeşitli mesleklerin hizmet süresi içinde bireyin peşini bırakmayan her an ve her yerde ortaya çıkabilecek mesleki bir risktir. Tükenmişlik, çevresel/örgütsel unsurlardan, çözümlenmemiş kişisel/mesleksi unsurlardan veya daha muhtemel olarak bu iki unsurun karşılıklı etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Suran ve Sheridan (1985) dört aşamalı bir tükenmişlik modeli ortaya koymuşlardır.

Modelin ilk aşaması rol karmaşasına karşı kimliktir. Bireyler lise eğitiminin son dönemlerinde veya üniversitenin ilk senelerinde mesleki gelişimlerine dair meseleleri düşünmeye başlamaktadır. Mesleki kimlik ve kişisel roller üzerinde düşündüğü bu dönem

bireyin psikolojik gelişimi için oldukça önemlidir. Bu dönemi başarı bir şekilde değerlendiremeyen bireyler, ileride rol karmaşası yaşayarak kendini çeşitli sorunların ortasında bulacaktır. Bu durum tükenmişliği ortaya çıkaracaktır. Profesyonel ve bireysel-sosyal olarak iki temel sürecin var olduğu bu aşamada bireyin gelişimine psikolojik /gelişimsel çerçeveden bakmak gerekmektedir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Modelin ikinci aşaması yeterliliklerin edinimi sürecidir. İlk aşamada kimliği üzerine düşünüp süreci değerlendiren birey artık yeterlilik duygusu kazanmış vaziyette bireysel ve sosyal hayatını etkin vaziyette yönetebilmektedir. Bu aşamada, birey yeteneklerini geliştirebilir ve bağımsız hareket edebilir. Bu dönem birey için kendi mesleki kimliğini geliştirdiği bir çıraklık dönemidir. Mesleki yeterliliklerin edinimi bireyin hissettiği endişe miktarını azaltmaktadır. Bu dönemde gelişimi sekteye uğrayan ya da bireysel ve mesleki yeterlikleri kazanamadığını düşünen bireyler olumsuz duygular eşliğinde tükenmişlik yaşayabilirler (Çolak, 2017).

Modelin üçüncü aşaması durgunluğa karşı verimliliklerdir. Bu aşamada birey kendi kariyer hedeflerini sorgulamaya başlar. Sahip olduğu kariyer ile elde ettiği mutluluk arasındaki ilişkiye odaklanır. Verimlilik, bireyin kendini olduğu gibi ifade edebilmesi ve olduğu gibi davranabilmesinin yanında yaratıcı olabilmesidir. Öz becerileriyle hayatını dengeleyebilen birey, enerjisini yaratıcılığa ve verimliliğe yönlendirebilir. Diğer yandan, bireyin yaratıcılığını ortaya koyamayacağı ortamlar, bireyin amaçsızlık duygusu hissetmesine yol açarken daha önceki başarılarının anlamını yitirmesine sebep verir (Üresin, 2009).

Modelin son aşaması hayal kırıklığına karşı yeniden oluşturmaktır. Birey bu aşamada daha önceki yıllarda yaptığı seçenek tercihlerini sorgulamaya başlamıştır. Kişinin mesleği ile ilgili bir memnuniyetsizlik hissi mevcuttur. Geride kalan yıllar boyu becerilerini kullanan birey, her şeyi tekrar tekrar aynı şekilde yaptığını veya yerine getirdiği görevlerde özgünlük olmadığını düşünerek artık sıkınlık ve tükenmişlik içine düşebilir (Suran ve Sheridan, 1985).

Özet olarak, genç yaşlardan itibaren bireylerin mesleki kimlik oluşturmak çabasında olduğu söylenebilir. Birey, mesleki kimlik edinimi için öz yeterliliklerini sorgulayıp kendini geliştirmek isteyebilir. Süreç içerisinde gösterdiği çabaların sonuçlarını değerlendiren birey, hedeflediği sonuçlara ulaşamadığını değerlendirip hayal kırıklığı yaşayabilir ve tükenmişlik yaşayabilir.

2.2.7. Maslach Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğin standart bir tanımı yoktur, ne olduğu ve neler yapılabileceği konusunda farklı fikirler olan bir kavramdır. Tükenmişlik kavramını farklı kişiler çok farklı anlamlarda kullanmışlardır. Bu sebeple tükenmişlik ve çözüm önerileri için temel ilkeler belirlenememiştir. Fakat herkesin hem fikir olduğu üç temel boyut vardır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Maslach ve arkadaşlarınca ortaya konulan ve tükenmişliği üç boyutlu olarak inceleyen bu model, en geçerli olarak tanınan tükenmişlik modelidir. Maslach tükenmişlik kavramını çok boyutlu olarak ele almıştır. Söz konusu boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma olarak adlandırmıştır (Güven ve Sezici, 2016).

Maslach ve arkadaşlarının geliştirdiği model, literatürde üç boyutlu model veya çok kapsamlı tükenmişlik modeli şeklinde ele alınmaktadır. Bu model açısından tükenmişlik kavramı, çalışan bireylerin çoğu zaman insanlarla iletişim halinde olması ve bu sebeple psikolojik olarak yaptıkları işte tükenmişlik hissetmeleri, iş nedeniyle iletişim halinde oldukları insanlara karşı duygusuzlaşmaları ve kişisel başarıda düşüş şeklinde tanımlanan sıkıntı halidir (Çolak, 2017).

Duygusal tükenme, tükenmişliğin ilk aşaması olup bu karışık durumun en açık gözlemlenebilen boyutudur. Bu boyutu tecrübe eden birey duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmektedir. Yapmış olduğu işe duygusal ve zihinsel olarak mesafe koymaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal tükenmişlik, bireylerin yaptıkları işte yorulmalarını ve duygusal anlamda kendilerini aşırı yıpranmış hissetmelerini anlamına gelmektedir. Birey, enerjisinin eksildiğini ve duygusal kaynaklarının tükendiği hissine kapılmaktadır. Bunun yanında ortaya çıkan gerginlik hissi ve engellenmişlik duyguları nedeniyle ertesi gün tekrar iş yerine gitme zorunluluğu birey için kaygı kaynağı olabilmektedir (Akyürek, 2020).

Duygusal tükenme tükenmişliğin bireysel stres boyutunu temsil etmektedir. Tükenmişlik kavramının temel niteliğidir ve bu karışık sendromun en açık göstergesidir. Bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarının tükenmesini veya aşırı yüklenmesini ifade etmektedir. Bireyler kendilerinin veya başkalarının tükenmişlik yaşadığını anlatırken, çoğunlukla duygusal tükenme boyutunu kastediyorlardır. Buna ilaveten; tükenmişlik kavramını açıklamak için duygusal tükenme boyutu gereklidir, ancak tek başına yeterli değildir. Duygusal tükenme yaşayan birey aşırı iş yüküyle başa çıkabilmek adına kendi ile işi arasında duygusal ve zihinsel olarak mesafe koyma eğilimindedir (Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik kavramının ikinci boyutu duyarsızlaşmadır. Birey, hizmet verdiği kişilere mesai arkadaşlarına ve örgüt yöneticilerine ilişkin olumsuz tutumlar gösterebilir ya da çevresindeki kişilere aşağılayıcı ve kaba davranabilir; hizmet verdiği kişi veya kişilerin taleplerini görmezden gelip gerekli hizmeti sağlamada başarısız olabilir. Bu boyutta birey, hizmet verdiği insanları nesne gibi değerlendirebilir. İş arkadaşlarına ya da hizmet sunacağı insanlara duygusal olarak uzak hisseder ve ait olduğu örgüte karşı inançsız bir tavır sergiler. İletişim esnasında soyut bir dil kullanır, iş hayatını ve özel yaşamını keskin çizgilerle bölümlere ayırıp yaptığı işten uzaklaşabilir. Bunlara ilaveten, bireyde aşırı düzeyde mesleki argo kullanma eğilimi görülebilir (Güven ve Sezici, 2016).

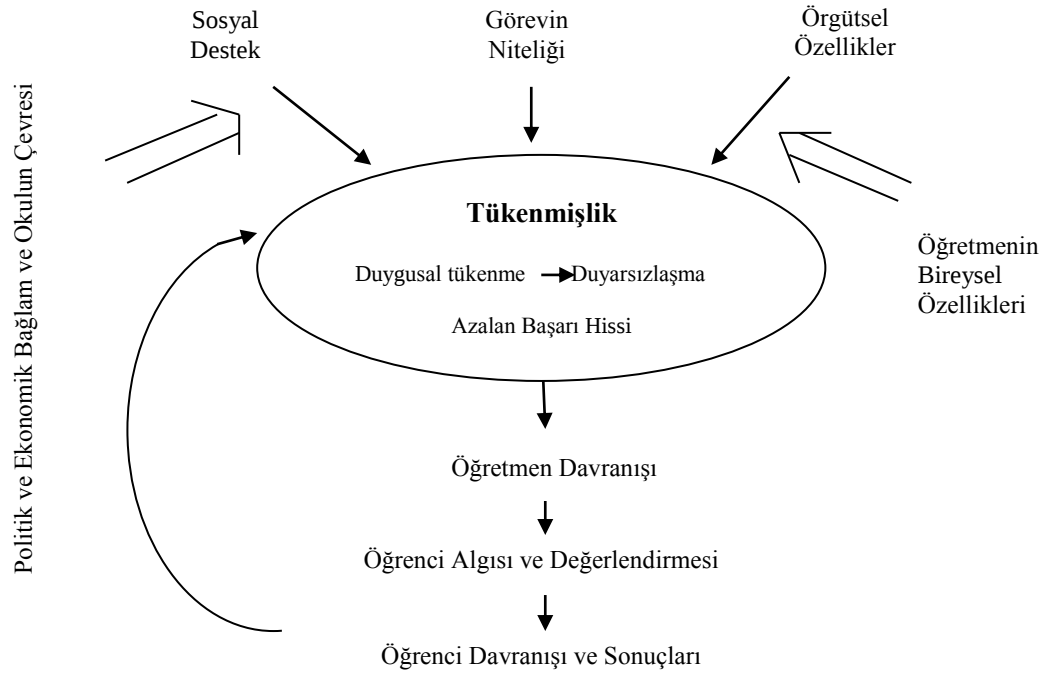
Duyarsızlaşma tükenmişlik kavramının kişiler arası bağlam boyutunu ifade etmektedir. Yapılan işin özelliklerine karşı olumsuz, duygusuz ve ileri derecede bağımsız olma durumunu betimlemektedir. Bireyin, onları benzersiz ve çekici insanlar yapan nitelikleri görmezden gelerek, kendi ile hizmet alıcıları arasında mesafe koyma girişimidir. Beşeri hizmetlerin dışında ise, bireyler yorulduklarında veya yılgınlığa uğradıklarında alaycı veya kayıtsız tutum geliştirerek bilişsel mesafeyi kullanırlar. Süreç içerisinde bireyler sadece insanlarla aralarında tampon oluşturup yaptıkları iş miktarını azaltmazlar aynı zamanda yaptıkları işe ve etraflarındaki insanlara karşı negatif bir tutum geliştirirler. Duyarsızlaşma boyutundaki bireyler, yapabilecekleri iş açısından en az işi yapmak için çaba gösteriler (Maslach vd., 2001; Maslach ve Leiter, 2017).

Kişisel başarıda düşüş tükenmişlik kavramının öz değerlendirme boyutudur. Yetersizlik, başarı yoksunluğu ve yapılan işte verimsizlik duygularını ifade etmektedir. Bu boyut diğer iki boyuta göre daha karışıktır. Bazı durumlarda ya duygusal tükenmenin ya da duyarsızlaşmanın sonucu olabilirken, bazı durumlarda her ikisinin de sonucu olabilir. Duygusal tükenmeye veya duyarsızlaşmaya katkıda bulunan sürekli aşırı talepleri olan iş ortamlarının, bireylerin etkililik duygusunu erozyona uğratması olasıdır. Dahası, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma bireyin etkililiğine engel olmaktadır. Kişisel başarısında düşüş hisseden birey yanlış kariyer seçtiğini düşünebilir veya iş hayatında dönüştüğü insanı sevmeyebilir. Kendine ve başkalarına karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirir. Bu durum özgüven eksikliğine ve hatta depresyona neden olabilir. Duygusal tükenme hissettiğinizde veya kayıtsız olan birilerine yardım ederken başarı duygusu elde etmek zordur. Bununla birlikte, kişisel başarıda düşüş sıralı olmaktan ziyade diğer iki boyuta paralel gelişmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma aşırı iş yükü ve sosyal çatışmanın varlığından ortaya çıkarken kişisel başarıda düşüş ilgili kaynakların eksikliğinden ortaya çıkmaktadır (Maslach vd., 2001; Maslach ve Leiter, 2017).

Bireyin kendini başarısı hakkında olumsuz tutuma sahip olması kişisel başarıda düşme boyutunu ifade etmektedir. Bu durumdaki birey, kendini yetersiz hissedip başarılı bir birey olmadığını düşünür ve mutsuz hisseder. Bu boyutta birey işinde ilerleyemediğini, üstelik gerilediğini, sarf ettiği gayretin bir işe yaramadığını ve çevresinde bir fark yaratmadığını düşünür. Kendi yaptıklarına dair değerlendirmelerinde genel bir olumsuzluk hisseder (Maslach ve Jackson, 1981).

Maslach ve Leiter (1999) ortaya koydukları üç boyutlu modeli temel alarak öğretmen tükenmişliği modelini sunmuşlardır. Modele göre, tükenmişlik hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranış ve tecrübelerini etkileyen bir olgudur. Diğer yandan ise, okulun sosyal çevresi, ortamı, öğretmenlik mesleğinin doğası, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir.

Tablo 2. **Öğretmen Tükenmişlik Modeli**



Kaynak: Maslach, C., ve Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press.

Modele göre, siyasi ve ekonomik olarak şiddetin, yoksulluğun, toplumun refahını yok edecek tehditlerin olduğu ortamlarda öğrencilerin akademik performansını öğretmen tükenmişliğinden ziyade bu zararlı ortamlar belirleyecektir. Öğretmenlerin karara katılarak

sınıf ve okul düzeyinde kontrole sahip olduğu, iletişimin yeterli düzeyde olduğu örgütsel ortamlarda tükenmişlik daha az görülebilir. İş arkadaşları ve yöneticilerden gelecek sosyal destek tükenmişliği önleyebilir. Aşırı iş yükü, görev karmaşası veya görev çatışması gibi görevin nitelikleri tükenmişliği etkileyebilir. Öğretmenlerin içsel motivasyona sahip olması, problemlerle başa çıkabilme becerileri, dışa dönüklük, merak gibi özellikleri tükenmişlik için bireysel özellik değişkenleridir. Bu değişkenler, tükenmişliğe neden olarak öğretmen davranışını etkilemekte, öğretmenin tükenmişlik içindeki davranışları öğrencinin öğretmen algısını ve öğretmeni değerlendirmesini etkileyerek öğrenci davranışı ve çıktıları etkilemektedir. Bu çıktılarından kaynaklı saygısızlık, derslere katılım göstermeme, ders esnasında rahatsız edici hareketler gibi öğrenci davranışları yine öğretmen tükenmişliğine neden olabilmektedir (Maslach ve Leiter, 1999).

Maslach ve Leiter'in (1999) öğretmen tükenmişliği modelinde, öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri, duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı hissindeki yaşadıkları olumsuz inançlar öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışlarını şekillendirmektedir. Öğretmen tükenmişliği arttıkça hem derslere yaptıkları hazırlıklar hem de sınıf içindeki aktiviteleri yönetme davranışları azalmaktadır. Buna ilaveten, öğrencilerin ders ve öğretmen hakkındaki olumsuz eleştirileri de artış eğilimindedir. Öğretmenin davranışlarına tepki olarak, öğrencilerin öğretmen algılarının, öğretmene karşı duygularının ve sınıf içindeki davranışlarının değişmesi olasıdır. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme ve derse katılım konusunda içsel motivasyonu azalarak okuldaki verimlilik oranı düşmektedir (Shen vd., 2015).

Özet olarak, okulun çevresi, öğretmenlerin birbirlerinden gördükleri sosyal destek, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yanında okulun örgütsel özelliklerinin öğretmen tükenmişliğinin belirleyici unsurlarıdır denilebilir. Tükenmişlik olgusunun öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarını etkilediği ve öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesini ve öğrenci başarısını belirlediği söylenebilir.

2.3. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

İnsanlara hizmet veren alanlarda çalışanlar, çalışma saatleri esnasında çok sayıda kişi ile karşılaştıkları ve onlarla birebir iletişim kurdukları için diğer sektörlere nazaran daha fazla tükenmişlik riski altındadırlar. Yapılan iş çok sayıda kişiye ulaşıyorsa, diğer bir tabirle geniş kitlelere hizmet veriliyor ve geniş kitlelerce eleştirilebiliyorsa bireylerde beğenilmeme, takdir edilmeme, kendini tekrarlama kaygısı veya başkalarının yorumlarına maruz kalma söz konusu olabilir (Algül, 2014). Schwab'a (1983) göre öğretmenler bir gün boyunca insanlarla yoğun ve sürekli iletişim halinde olmak zorundadırlar. Öğretmen öğrenci etkileşiminin

dışında, okul yöneticilerinin, diğer öğretmenlerin, velilerin, okul aile birliklerinin ve toplumun diğer kesimlerinin öğretmenlerden talepleri olmaktadır. Bu talepler karşısında öğretmenler çeşitli düzeylerde tükenmişlik hissedebilirler.

Freudenberger ve Richelson'a (1981) göre, tükenmişlik içinde kötü niyet barındıran bir kavram değildir, aksine bireyin iyi niyetinden ortaya çıkan bir meseledir. Tükenmişlik yaşayan bireylerin çoğu, belli hedeflere ulaşmak arzusuyla çok gayret göstermiş kişilerdir. Çalışma programları hep dolu olan, her daim kendisinden beklenenden daha fazlasını yapma çabası gösteren, hizmet verirken sınırları zorlayan bu bireyler, büyük beklentilerle yola çıkmış ve daha azını kabul etmeyi reddetmiş kişilerdir. Bir ideal doğrultusunda hizmet etmek amacıyla işe başlamışlardır. Tükenmişliğin sebepleri, onların bu idealleri ile alakalıdır (Akt. Türe, 2008).

Çalışma hayatında çok sık duyduğumuz tükenmişlik kavramına etki eden birçok unsur sayılabilir. Bu unsurlar, araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda ulaştıkları bilimsel bulgular ve gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu faktörlerin bazıları çalışanların kendinden kaynaklanabilir ya da ait oldukları örgütsel çevreden kaynaklanabilir. Bu nedenle, tükenmişliğe etki eden faktörler, kişisel ve örgütsel faktörler olarak iki başlık halinde incelenebilir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Aşağıda bu faktörler ele alınmaktadır.

2.3.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler, her bireye göre farklılık gösterebilir. Aynı koşullar altında çalışan bireylerin bazıları tükenmişlik yaşarken bazıları yaşamayabilir. Bazı bireyler öz kaynakları sayesinde olumsuz etkiler ile daha kolay başa çıkabilirken bazı bireyler diğerleri kadar kolay mücadele edemezler (Lee vd., 2003).

Tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler, çalışma ortamından ziyade kişilerden kaynaklanan ve tükenme ile sonuçlanan özelliklerdir. Bireyin yaşı, cinsiyeti, çocuk sayısı, öğrenim durumu, medeni hali, sahip olduğu mesleki tecrübesi gibi demografik özellikler tükenmişliği etkileyebilir. Bunun yanında kişilik, mesleki doyum, kişisel yaşamındaki stres sosyal destek, kişisel beklentiler, bireysel ihtiyaçlar, öz yeterlilik, işe düşkünlük veya tembellik gibi kişilik özellikleri de tükenmişlik üzerinde etkiye sahiptir (Cordes ve Dougherty, 1993; Izgar, 2003; Kaya, Küçük ve Arslan, 2017).

Polatcan, Cansoy ve Kılınç'a (2020) göre bireyin kendi mesleki yeterlik algısı, olumlu duygu ve görüşler, aşırı kontrolcü veya bastırıcı duygu ve görüşler, duygusal açıdan dengesiz kişilik yapısı, dışsal kontrol odağının yüksek olması ve okul ve eğitime dair gerçek dışı beklentiler tükenmişliğe ilişkin bireysel faktörlerdir. Mesleki yeterliğinin yüksek olduğuna inanan öğretmenler, öğrencilerinden ve iş arkadaşlarından uzaklaşmalarına sebep

olabilecek tükenmişliği daha alt düzeylerde yaşamaktadırlar. Hayata ve kendilerine olumlu bakan bireyler, zorluklarla daha kolay mücadele edebilmekte, dolayısıyla tükenmişliğe karşı direnç geliştirmektedirler. Dışsal kontrol odağı yüksek bireyler, dış kaynaklı baskılardan çabuk etkilenmekte ve daha kolay tükenmişlik yaşayabilmektedir. Ayrıca, okula, velilere ve öğrencilerine yönelik mükemmeliyetçi beklentiler, yaşanan sıkıntıları abartarak büyük boyutlara taşımak ve ulaşılmaz hedefler koymak öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır.

Bunun yanında ideallerine sıkı sıkı bağlı, sorumluluk ve görev bilinci gelişmiş, işini sevip ona öncelik tanıyan, hassas ve fedakâr kişiler daha çok tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Bu tarz kişilik sahipleri işlerine emek harcayan, görevlerine tutkuyla bağlı bireylerdir. Verdikleri emek görülmediğinde, takdir edilmediklerinde adeta dibe vurular, kırgınlıkla beraber içe kapanma ya da hırçınlık gibi davranışlar gösterebilirler (Algül, 2014).

2.3.2. Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik üzerine yapılan ilk çalışmalarda, bireysel unsurlar tükenmişliğin kaynağı olarak düşünülmüştür. Birey tükenmişlik yaşadığında bu durumun bireyden kaynaklandığına inanılmış, çözüm olarak bireyin problemlerinin ortadan kaldırılması ya da örgütün bireyden kurtulması gerekmektedir. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar ise tükenmişlik sadece bireysel nedenlerden kaynaklanmadığı yapılan iş ile ilgili değişkenleri içeren örgütsel faktörlerden de kaynaklandığı anlaşılmıştır (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017).

Öğretmenlik mesleği, yapılan tükenmişlik araştırmalarının yüzde yirmi ikisini oluşturan en büyük homojen meslek grubudur. Bu çalışmaların çoğu öğretmen tükenmişliğini belgelemiş ve bunu işe bağlı değişkenler ile açıklamaya çalışmıştır. Öğretmen tükenmişliği için örgütsel değişkenlerin biri öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Sınıfta öğrenci sayısı ne kadar artarsa öğretmenler öğrencileri kontrol etmek için o kadar fazla zaman harcayacaktır. Bunun dışında, aşırı iş yükü nedeniyle öğretmenler işleri gerektiği gibi yapamadıklarını düşünüp tükenmişlik yaşayabilirler. Meslektaşlarından veya yöneticilerden yeteri kadar dönüt alamayan öğretmenler yaptıkları işin yeterince önemli olmadığını hissedebilirler. Disiplin sorunları ile uğraşırken yönetimsel destekten yoksun öğretmenler işlerini yaparken yalnız kaldıklarını düşünebilirler. Düşük maaşlar ve bütçe kesintileri, toplumun öğretmenlik mesleğine değer vermediğini düşündürtebilir. Aşırı evrak işi, öğretmene, öğretmek yerine idari işler ile uğraştığını düşündürtebilir (Pines, 2002).

Schwab, Jackson ve Schuler (1986) bireyleri tükenmişliğe götüren örgütsel faktörleri rol çatışması ve rol belirsizliği, bireyin yaptığı işte yeterince kontrole sahip olamaması veya

özerkliğe sahip olmaması, sosyal ve duygusal destek yoksunluğu ve ödül ve ceza sisteminin yeterince çalışmaması olarak sıralamıştır.

Tükenmişliğe etki eden örgütsel faktörler olarak, iş yerinin aydınlatma, ısıtma, soğutma ve gürültü gibi fiziki şartları; rutin işler, evrak yükünün fazlalığı, çalışanların takdir edilmemesi, yargılayıcı iş ortamı gibi işyerini ruhsal iklimi sayılabilir (Algül, 2014).

Maslack ve Leiter'e (2007) göre nitelik ve nicelik olarak iş yükünün bireyin kapasitesinden fazla olması, yapılan iş üzerinde kontrolün az olması, sosyal, finansal ve örgütsel ödüllerin azlığı, aidiyet duygusu, verilen kararların adil olması ve bireysel ve örgütsel değerlerin uyuşması tükenmişliğe etki eden örgütsel faktörlerdir.

Izgar'a (2003) göre ise örgüt içindeki insan ilişkileri, yaşanan çatışmalar, örgütteki bireylerin yeterliği, karar katılma süreci, aşırı iş yükü, üstlerle ilişkiler tükenmişliğe etki eden faktörlerdir.

Polatcan, Cansoy ve Kılınç'a (2020) göre öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler mesleki tatmin, algılanan idari destek, işbirliğine dayalı ortam, güven, sınıf içi öğrenci davranışları ve olumsuz okul iklimidir. Öğrencilerin dersin akışını bozmaları, sınıf kurallarını çiğnemeleri, anlamsız şikâyetler öğretmenlerde duygusal tükenmeye yol açabilir. Öğretmenlerin mesleki açıdan içsel olarak tatmin olmaları, duygusal tükenmenin önüne geçerken öğretmenin kendini başarılı görmesini sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları okulda güven ortamı oluştururken öğretmenlerin güdülenmesini kolaylaştıracaktır. Okuldaki empati odaklı ilişkiler ve olumlu ortam tükenmişliği azaltabilir.

Özetlenecek olursa; örgüt içindeki rollerin belirsizliği veya karmaşık olması, bireyin karar verme sürecine katılamaması, yöneticilerin yeterince destek olmaması, örgütteki ödüllendirme sisteminin yetersizliği, çalışılan ortamın şartları, bireyin iş doyumunu, yetersiz hizmet içi eğitim bireylerde tükenmişliğe yol açabilmekte ya da tükenmişliğini artırıcı sebepler olabilmektedir (Polat, Ercengiz ve Tetik, 2012).

Görüldüğü üzere çok sayıda bireysel ve örgütsel faktör bireyin tükenmişliği üzerinde etkili olabilmektedir. Peki, bireyin tükenmişlik düzeyi dışarıdan gözlenebilir mi? Belli belirtileri var mıdır? Aşağıda bu konu ele alınmaktadır.

2.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Freudenberger (1974) kendini işine adan ve bağlılık gösteren bireylerin daha meyilli olduğu tükenmişlik kavramının fiziksel ve davranışsal belirtilerinden bahsetmiştir. Yorgunluk hissi, sürekli hale gelen soğuk algınlığı, sık tekrarlayan baş ağrıları ve mide rahatsızlıkları, uykusuzluk ve nefes darlığı tükenmişliğe dair fiziksel belirtilerdir. Bireyin

kolaylıkla ağlaması, en ufak baskı hissettiğinde birden sinirlenmesi, çılgık atıp bağırması, ani öfkeler ve hayal kırıklıkları, aşırı şüpheli tutum, katı ve inatçı davranışlar ise tükenmişliğe dair davranışsal belirtilerdir. Freudenberger'e (1977) göre eğer tükenmişlik ile uğraşıyorsanız, sürekli artan sert tutumlar, yeni kavram ve programlara direnç, örgüte veya bireye ilerleme kaydettirecek olsa bile değişime hayır deme kararlılığı gibi davranışları fark edebilirsiniz. Tükenmişlik belirtisi gösteren kişiler kendi durumlarının farkına varamazlar, bunun yerine çevrelerindeki herkeste ve her şeyde kusur bulurlar. Örgüt hakkında şikâyetle bulunurlar başkaları tarafından önerilen veya yapılan işlere karşı duyarsız davranırlar.

Kahill (1988) 1974 ve 1984 yılları arasında tükenmişliğin belirtilerini konu alan ve doğrulanmış ölçeklerle yapılan makaleleri incelemiş ve tükenmişliğin belirtilerini fiziksel, duygusal, davranışsal, kişiler arası ilişkiler ve tutumsal belirtiler olmak üzere beş grupta kategorize etmiştir. Tükenmişliğin fiziksel belirtileri, kabuslar ve uykusuzluk gibi uyku bozuklukları; tat kaybı, mide ağrıları, bağırsak hassasiyeti gibi mide ve bağırsak rahatsızlıkları; baş ve sırt ağrılarının yanında soğuk algınlığı ve griple seyreden fiziksel bitkinlik durumlarıdır. Tükenmişliğin duygusal belirtileri, yoğun kaygı, sinirlilik hali, çaresizlik duygusu, suçluluk hissi gibi duygusal yıpranma halleridir. Tükenmişliğin davranışsal belirtileri, bireylerin öncelikle işle ve tüketimle ilgili davranışlarında gözlemlenebilir. İş bırakma, azalan performans, sık devamsızlık yapma, işe geç kalma, iş esnasındaki molaları uzatma işle ilgili davranışsal belirtilerken alkol kullanımı, sakinleştirici ve ağrı kesicilere bağımlılık, yoğun kafein tüketimi tüketime ilişkin davranışsal belirtilerdir. Kişiler arası belirtilerde ise bireyin müşterileri ile arasına mesafe koyması, müşteriler ile kalıplaşmış ilişkiler kurması ve iletişim kurmaktan kaçınması sayılabilir. Tükenmişlik yaşayan birey, ailesi ve arkadaşlarından uzaklaşıp yalnız kalmayı tercih ederek onlara karşı olumsuz duygular besleyebilir. Kötümserlik, bireyin sürekli savunma halinde olması, tahammülsüzlük, işten alınan keyfin azalması, işe gitmeye karşı isteksizlik tükenmişliğin tutumsal belirtileridir. Bireyin başarı hissi azalarak insanlardan kaçmaya çalışabilir. Öğretmenlerin mesleğe bağlılığını etkileyerek iş memnuniyetini azaltabilir.

Bireyleri tükenmişlik yaşadığı için suçlamak faydasız bir uğraşıdır. Bunun yerine yöneticiler tükenmişliği azaltacak örgütsel nitelikleri artırırken bireyleri iş ile bütünleştirecek çalışma ortamları hazırlamalıdır. Leiter ve Maslach'a (1999) göre iş hayatının 6 odak noktası vardır: işyükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değerler. Bireylerin aşırı iş yükü altında kalması, kendine yeteri kadar zaman ayıramaması, artan teknolojik gelişmeler ışığında her an her yerde cevap bekleyen iş bağlantıları gibi nedenler bireylerde duygusal tükenmeye neden olabilmektedir. Ayrıca örgüt içindeki rol karmaşaları kontrol

problemine yol açmaktadır. Farklı yöneticilerin birbiriyle çelişen beklentileri bireylerin kapasitelerini tam kullanmalarına engel olabilmektedir. Dahası bireylerin örgütsel başarılarının finansal, sosyal ya da örgütsel açıdan ödül ile takdir edilmemesi süreç içinde bireyleri tükenmişliğe karşı hassas konuma getirmektedir. Toplumsal olarak değerlendirdiğimizde ise bireyin amirlerinden, iş arkadaşlarından ve aile üyelerinden aldığı sosyal destek söz konusudur. Ayrıca iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bireylerin e-posta, video konferanslar ve daha başka yollarla küresel topluluklara katılmasını sağlamaktadır. Daha fazla bağlantı daha çok talep demektir. Bunlara ilaveten adalet bireyler için önemli bir odak noktasıdır. Bireye adaletsiz davranılması bireyin iş hayatı ile ilişkisini etkileyen yoğun duygusal etki bırakır. Tam tersi saygı ve tanınma gören bireyin ise işe katılımı artmaktadır. Son olarak bireyin öz değerlerinin örgütün değerleri ile uyum içinde olması, bireyin daha enerjik, katılıma açık ve etkili olmasını sağlar. Değerlerin uyuşmaması bireyin örgüt ile ilişkisini sorgulamasına neden olmaktadır. Bireyin bu odak noktaları uyumu işe katılımına katkı sağlar. Bu altı odak noktası ile uyumsuzluk ise bireyi tükenmişliğe sürükleyebilir (Leiter ve Maslach, 1999; Leiter ve Maslach, 2001).

Göktepe (2016) tükenmişlik yaşayan bireylerin bunu nasıl anlayabileceğini şu şekilde ifade etmiştir. Birey, kendinin enerji kaybına uğradığını hissedebilir. Yapılan işler daha sıkıcı hal almaya başlayıp motivasyon kaybına neden olabilir. Birey olağanın dışında kötümser bir duygu durumu takınıp hayal kırıklığı ve kin gibi negatif duygular hissedebilir, yaşadığı olayların olumsuz kısımlarına odaklanabilir. Bu durum bireyin çalışma performansını etkileyip geçmişe göre daha az üretken olmasına sebep olabilir. İşte veya evde küçük meseleler büyük sorunlara dönüşebilir, birey işte yaşadığı olayları, yarım kalan iş ve görevleri zihninde tutarak ve evde bunları düşünerek kendini meşgul edebilir. Tükenmişliğin bir diğer işareti olarak birey uykusuzluk yaşayıp günlük yaşamında öz bakımını bırakabilir. Çevresinde gerçekleşenler hakkında genel bir memnuniyetsizlik hali yaşayabilir. Sebepsiz baş dönmeleri, vücudun çeşitli noktalarında ağrılar bireyin sağlığına etki ederek kronikleşebilir.

Tükenmişliğin oldukça farklı belirtilerle kendini gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalara dayanarak tükenmişliğin bireysel belirtileri fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler olmak üzere üç grupta incelenebilir. Fiziksel belirtiler olarak bireyde bitkinlik durumu, sıklıkla yaşanan baş ağrıları, mide rahatsızlıkları ve kilo kaybı, kronik soğuk algınlığı, yüksek tansiyon, yüksek kolesterol sayılabilir. Psikolojik belirtiler bireyde engellenmişlik hissi, sürekli sinir hali, bireyin duygusal olarak bitkin olması, huzursuzluk hissi, sabırsızlık, endişe hali, korku ve kaygı, kararsızlık, kendini değersiz hissetme veya

ümitsizlik olarak sıralanabilir. Yapılacakları erteleme, unutkanlık, sık sık hata yapma, işe geç gelme, izinsiz işi terk etme veya gelmeme, hizmetin niteliğinde düşüş, işle ilgili ilişkilerde bozulma, alınganlık, çabuk öfkelenme, kaza ve yaralanma durumlarında artış, bireyin çevresine karşı alaycı tutum sergilemesi ise davranışsal belirtiler olarak değerlendirilebilir (Arı ve Bal, 2008; Izgar, 2003; Kaçmaz, 2005; Kaya, Küçük ve Arslan, 2017; Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Kaçmaz (2005) tükenmişliğin belirtilerini, bireysel belirtilerine ek olarak örgütsel belirtiler olarak ikinci bir başlık olarak ele almıştır. Tükenmişliğin örgütsel belirtileri olarak, işi bırakan personel sayısının artması, kurum personeline duygusal ve fiziksel sorunların artması, çalışanlar arasında uyumun azalıp iletişimin güçleşmesi, yapıcı eleştirilerin azalıp üretken ortamın zarar görmesi, yöneticilerin objektif tutumları terk edip örgütte güvensizlik ortamının hâkim olması sayılabilir.

Görüldüğü gibi tükenmişlik örgütsel yaşamda çeşitli belirtiler ile kendini göstermektedir. Tükenmişlik ortaya çıktığında ise, bireyler ve örgütler için çeşitli sonuçlara neden olabilmektedir. Aşağıda bu sonuçlara yer verilmiştir.

2.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlikle alakalı bireysel, sosyal ve örgütsel açıdan uzun bir olumsuz sonuç listesi yapılabilir. Yapılan araştırmaların çoğunluğu tükenmişliğin bireysel kusurdan değil, çalışan ile işyeri arasındaki problemlili ilişkiden kaynaklandığını göstermektedir. Bu nedenle tükenmişlik, sosyal ve örgütsel bir mesele olarak değerlendirilebilir (Maslach ve Leiter, 2017).

Tükenmişlik hem bireyleri hem de örgütleri etkileyen önemli bir husustur. Tükenmişlik kavramının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme boyutları geliştirilen ölçekler aracılığıyla farklı alanlarda yapılan çalışmalarda tetkik edilmiştir. Kavram sosyal bilimlerin psikoloji ve eğitim gibi alanlarında çalışan araştırmacıların dikkatini çekmişse de, bireyler üzerinde olduğu kadar örgütler üzerinde de çeşitli sonuçlar doğurması nedeniyle örgütsel davranış alanında da ilgi görmesine sebep olmuştur (Arı ve Bal, 2008).

Schaufeli ve Buunk'a (1996) göre tükenmişliğin sonuçları zihinsel, fiziksel, davranışsal, sosyal, tutumsal ve örgütsel olarak 6 ana kategoride gruplandırılabilir. Zihinsel olarak; depresif düşünceler, çaresizlik umutsuzluk halinin yanında başarısızlık ve yetersizlik hissi özgüven eksikliğine neden olabilir. Tükenmiş birey, iş arkadaşlarına veya hizmet verdiği işlere karşı aşırı sert, aşırı hassas veya şüpheli davranabilir. Fiziksel olarak; baş ağrıları, kas ağrıları, sırt ağrıları yaşayabilir. Uyku bozuklukları, tat kaybı, nefes darlığı veya

cinsel problemler yaşayabilir. Sık sık soğuk algınlığı ve grip görülebilir. Davranışsal olarak; aşırı kahve ve alkol tüketiminin yanında madde bağımlılığı görülebilir. Sosyal olarak; hizmet verdiği kişilerle, iş arkadaşlarıyla, yöneticilerle problemler yaşayabilir, kabuğuna çekilip kendini çevresinden izole edebilir. Aile ilişkileri zarar görebilir. Tutumsal olarak ise; işine ve çevresine karşı, ilgisiz, kayıtsız, bencil tutum sergileyebilir. Soğuk şakalar yaparak insanları kendinden uzaklaştırabilir. Sahip olduğu tutum ile örgütün amaçlarından uzaklaşabilir. Son olarak örgütsel olarak; işten ayrılma niyeti göstererek ve sık sık izin ve rapor alarak işe geç kalarak daha az üretkenlik gösterebilir. Yapılan işte daha fazla hatanın yanında iş kazaları ve yaralanmalar görülebilir.

Cordes ve Dougherty'e (1993) göre ise tükenmişliğin sonuçları fiziksel, duygusal, kişilerarası ilişkiler, tutumsal ve davranışsal sonuçlar olarak beş kategoride incelebilir. Özgüven eksikliği, depresyon, çaresizlik, endişe veya sinirlilik hali duygusal sonuçlar olarak kategorize edilebilirken yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrıları ve mide rahatsızlıkları fiziksel sonuçlar olarak nitelenebilir. Bireylerin ailelerinden ve arkadaşlarından uzaklaşması tükenmişliğin kişilerarası sonuçlarından sayılabilir. Ayrıca tükenmiş bireylerin daha az hoşgörü sergiledikleri ve sabırsız oldukları gözlemlenmiştir. Tutumsal sonuçlar açısından değerlendirildiğinde bireylerin hizmet verdikleri kişilere, işlerine, örgütlerine ve hatta kendilerine karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Son olarak davranışsal sonuçlarda ise iş performansında nitelik ve nicelik olarak düşüş, işi bırakma, işe gelmeme davranışlarının yanında sigara, uyuşturucu ve alkol kullanımı da görülebilir.

Algül (2015) ise tükenmişliğin sonuçlarını bireysel, örgütsel ve çalışma hayatı ve sistemsel bedeller olarak üç grupta kategorize etmiştir. Bireyin ruh ve beden sağlığının bozulması, kişiler arası ilişkilerin bozulması, karamsarlık, umutsuzluk bireysel bedeller olarak sıralanırken işlerin yavaşlaması, rapor ve izinlerin artması, yapılan hataların artması örgütsel bedellerdir. İş verimliliğinde düşüş, nitelikli çalışanların kaybı, işteki aksaklıklar nedeniyle ortaya çıkan olumsuzluklar ise çalışma hayatı ve sistemsel bedeller olarak sayılabilir.

Sürgevil-Dalkılıç'a (2014) göre tükenmişlik yaşayan birey ruhsal yorgunluğun yanında fiziksel yorgunluğu da hissetmektedir. Hem ruhsal hem de fiziksel yorgunluk bireyin yeni güne uyanmasını ve başlamasını zorlaştırmaktadır. Bireyin hissettiği gerginlik duygusu yorgunluk hissinin ana kaynağıdır. Birey yaşadığı gerginlik nedeniyle rahat uyuyamaz ve uykusuzluk problemi yaşamaya başlar. Devamlılık gösteren yorgunluk ve gerginlik durumu ise soğuk algınlığı, grip başta olmak üzere baş ağrılarının, psikolojik kökenli fiziksel rahatsızlıkların arttırmasına yol açmaktadır.

Schwab, Jackson ve Schuler (1986) mesleki tükenmişlik yaşayan kişilerin ilk olarak işten geri çekilme eğilimi gösterdiğini belirtmişlerdir. İşten geri çekilme, işe daha az zaman ayırma, çalışma esnasında verilen ara sürelerini uzatma, kişinin kendini işten ve çevresinden uzaklaştırması olarak ifade edilebilir. Kişinin iş yaşamındaki olumsuzluklar ev hayatına da etki ederek kişinin hayat kalitesini düşürebilir.

Özet olarak, tükenmişliğin bireylere, örgütlere ve içinde bulundukları sistemlere yansıyan sonuçları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda tükenmişlik ile mücadele edebilmek için uygulanabilecek yöntemlere aşağıda yer verilmiştir.

2.6. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri

Tükenmişlik iş hayatı için hem bireysel hem de örgütsel açıdan yüksek maliyetleri olan önemli bir konudur. Geleneksel yaklaşıma göre tükenmişlik bireysel bir meseledir, ancak yapılan araştırmalar tam tersini söylemektedir. Tükenmişlik bireylere has bir problem olmaktan ziyade çalıştıkları sosyal ortamdan kaynaklanan bir problemdir. İşyerinin yapısı ve işleyişi insanların birbirleriyle olan etkileşimini ve işlerini nasıl yaptıklarını şekillendirmektedir. Çalışma koşulları işin insanı yönünü ayırt etmezse ve işin doğası ile insanın doğası arasında uyumsuzluk varsa, tükenmişlik o iş yeri için büyük bir risktir (Maslach ve Leiter, 2017).

Tükenmişlik yaşama durumu birey ile işi arasındaki özel ilişkiye bağlı olduğundan mücadele için geniş yönergeler hazırlamak zordur. Bununla birlikte işyeri ilişkilerinin kalitesini iyileştirmek tükenmişliğe müdahale etmenin bir yolu olabilir. Meslektaşlar arasındaki sosyal ilişkiler tükenmişliğin boyutlarında önemli rol oynamaktadır. Düşmanca ortamın olduğu iş yerleri bireyin işine odaklanma yeteneğini tüketir. İş yerinde nezaket kurallarına uymak, başkalarına saygı duymak tükenmişliği azaltmaktadır. Bunun yanında tükenmişliğe karşı bireyin de yapabileceği bazı uygulamalar vardır. İlk olarak spor yaparak sağlıklı bir yaşam tarzı dayanaklılığı arttırabilir. Yeterli egzersiz, beslenme ve uyku, duygusal tükenmeye karşı hassasiyeti önleyebilir. İkincil olarak hayata dinlenme döngüleri dâhil edilebilmelidir. Zorlu çalışma koşulları bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel kaynaklarını tüketebilir. Kişisel yaşamda, özel ilişkilerde, uyku vakitlerinde ve kendinize zaman ayırma fırsatları gibi dinlenme döngüleri sağlanmalıdır. Küçük miktarlarda egzersiz iş gününe dâhil edilebilir. Sosyal açıdan meslektaşlar arasındaki günlük iletişimin kalitesi artırılabilir. Kısa mesafeli yürüyüş gibi günlük yapılan aktiviteler ilişkileri güçlendirebilir. İş arkadaşlarından olumlu enerji almak moral verici bir durumdur (Leiter ve Maslach, 2015).

Leiter ve Maslach (2001) geliştirdikleri basamak modeline göre tükenmişlik ile beş adımda mücadele edilebilir. İlk olarak bilgi akışı oluşturularak personel ile sürekli iletişim

halinde olunmalıdır. İkinci olarak bireyler süreçlere dâhil edilmelidir. Örgütsel yaşamda anlamlı bir değişim katılım ile sağlanabilir. Üçüncü olarak sürekli iletişim ile yapılan iş ve hedefleri hakkında farkındalık yaratılmalıdır. Dördüncü olarak çalışanların problem çözme becerisi kullanılmalıdır. Örgütün üyeleri örgütü tanımakta ve karşılaşılan problemlerin nasıl üstesinden gelinebileceğini bilmektedirler. Son adım olarak ise başarının izlenmesi gelmektedir. İnsanlar yol alırken doğru istikamette gittiklerini bilmek isterler. Örgütler açısından tükenmişliği önlemek için standart çözüm yolları yoktur. Bunun yerine basamak modeli takip edilerek yüksek kalitede bir çalışma yaşamı oluşturulabilir.

Maslach ve Leiter'e (2017) göre tükenmişliğe karşı yapılabilecek bazı uygulama noktaları şunlardır. İlk olarak, problemi tanımlamak gereklidir. Bireylerin tükenmişliğin ne olduğu hakkında ve neler yapılabileceği hakkında eğitim alması sağlanmalıdır. İkinci olarak, takım perspektifi oluşturulmalıdır. Bireylerin başkaları ile iyi çalışabilme becerisi edinmesi sağlanmalıdır, böylece güç birliğinden doğacak iş yapma kapasitesi artacaktır. Üçüncü olarak, örgüt içinde takdir etme kültürü oluşturulmalıdır. Bireylerin çabalarının fark edildiğini görmesi bağlılığını arttıracaktır. Son olarak, bireyler için gerçekçi toparlanma stratejileri hususunda bilgilendirilmelidirler. Bireyler, işe harcadıkları enerjiyi tekrar kazanmak için gerekli destek ve stratejileri edinebilmelidir.

Izgar (2003) tükenmişlikle mücadele etmek için tatbik edilecek yöntemleri örgütsel ve bireysel olarak sıralamıştır. Bireysel olarak yapılabilecek yöntemler; bireyin kendini ve çevresini tanıyarak ve ihtiyaçların farkında olarak kendi için ulaşılması mümkün olan gerçekçi hedefler belirlemesi, zaman yönetimi hususunda bilgi sahibi olup zamanı iyi yönetebilmesi, kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılarak kendini yenileyebilmesi, gerektiğinde işe ara vermeyi veya iş değişikliği yapabilmesidir. Örgütsel olarak tükenmişlik ile mücadele yöntemleri ise çalışanlara karar verme veya karara katılım olanakları sağlamak, örgüt içi ödüllerin dağıtım sistemini gözden geçirmek, bireylerin dinlenme sürelerini arttırmak, örgüt içinde demokratik ve yetki paylaşan bir tutum sergilemektir. Ayrıca, iş yükünü çalışanlar arasında eşit dağıtmak, örgütsel gelişim için çalışanlara gerekli eğitim imkânları sunarak onları eğitmek ve yetiştirmektir.

Katsounari'ye (2015) göre tükenmişlikle mücadele etmek için birey iş arkadaşlarından veya meslektaşlarından oluşan bir destek ağı kurabilir. Kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek için etkinliklere katılabilir. Kısa tatiller ile iş ortamından uzaklaşabilir, düzenli egzersiz yaparak kendi özel yaşamına zaman ayırabilir. Bardağa dolu tarafından bakarak çevresindeki olayların olumlu tarafına odaklanabilir.

Sürgevil-Dalkılıç'a (2014) göre tükenmişlik ile mücadele konusunda hem birey hem de örgütün çaba göstermesi önemlidir. Tükenmişlikle mücadelede mücadele yöntemini tespit etme, planlama ve uygulama sorumluluğunun örgütte olduğuna inanılsa da hem bireyin hem de örgütün çeşitli teknikleri uygulamasıyla sonuçların olumlu olacağı söylenebilir. Bireysel mücadele tekniklerinin ilki bireyi kendini tanımasıdır. Birey, kendine var olan değişimlerin farkına varabilmeli, bu süreçte kendine karşı yapıcı olmayı başarabilmelidir. Kendini tanıyan birey, kendine gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler koyup sahip olduğu potansiyelini kullanabilmelidir. Birey, iş yükünün altında ezildiğini hissettiğinde mümkünse kısa süreli molalarla işten uzaklaşıp kendini toparlayabilir. Yanlış zaman yönetimi yapılan iş esnasında kaygı yaratarak gerginliğe neden olabilir. Bu nedenle, birey tükenmişlikle mücadele etmek için zamanı iyi kullanmayı bilmelidir. Tükenmişlikle mücadelede örgütsel açıdan uygulanabilecek teknikler ise işe alınacak personelin seçimiyle başlamaktadır. Personel seçimi için gerekli özellikler açık ve net olarak belirtilmelidir. Çalışanlara ürettikleri yeni fikirler ile karar verebilme yetkisi verilmeli, alınan kararlara katılım sağlayabilmelidir. Karara dâhil olan çalışan sorumluluk alarak amaca yönelik katkı sağlayabilmelidir. Açık iletişim ortamı ile çalışanlara güven telkin edilmeli, elde ettikleri başarılar takdir edilmelidir. Çalışanların performansı hakkında geribildirim sağlanmalı, takım çalışması teşvik edilmelidir. Son olarak sosyal destek, tükenmişlikle mücadelede önemli tekniklerden biridir. Örgüt çalışanları için sosyal destek alanları yaratarak kendilerini ifade etmelerini sağlayabilir, kendilerinin olumlu ve olumsuz yanlarının farkına varmasını sağlayabilir, yeni bakış açıları kazandırabilir.

Çalışmanın bu kısmına kadar mesleki tükenmişlikle ilgili modeller, tükenmişliğin belirtileri, sonuçları ve mücadele yöntemleri ele alınmıştır. Çalışmanın bir diğer boyutu örgütsel bağlılıktır. Buradan itibaren örgütsel bağlılık kavramı ve önemi, gelişim süreci, örgütsel bağlılığa dair yaklaşımlara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.7. Örgütsel Bağlılık

2019 Dünya İlerleme Raporuna göre teknolojideki gelişmeler neticesinde günümüzdeki işlerin mahiyeti değişmektedir. Günümüz meslekleri, takım çalışmasına yatkınlık, duygudaşlık, çatışma yönetimi ve ilişki yönetimi gibi toplumsal davranış becerileri gerektirmesinin yanında artık daha bilişsel ve analitik görevler de içermektedir. Teknolojinin şekillendirdiği iş gücü piyasasında, bireylerin de değişen beşeri ihtiyaçları için finansal destek sağlayacak toplumsal yardım, sosyal güvenlik ve işgücüne yönelik düzenlemelere ihtiyacı vardır (Djankov ve Saliola, 2019). Hem işlerin mahiyetindeki hem de beşeri ihtiyaçlardaki değişimler, birey örgüt ilişkisine etki etmektedir. İşlerin içeriğinin değişimi ile

mesleklerinin önemi artan bireyler örgütlerine daha bağlı olabilir. Diğer yandan değişim nedeniyle aşırı iş yüküne maruz kalan veya rol belirsizliği ve çatışması yaşayan bireylerin daha az örgütsel bağlılık göstermesi olasıdır (Meyer, Allen ve Topolnytsky, 1998).

Son yıllarda dünya çapında ortaya çıkan iktisadi belirsizliklerden kaynaklanan çalışma ortamlarındaki değişimler örgütlerin işgücünde kısıtlamaya gitmelerine neden olmuştur. Kimi örgütler işgücünde tasarrufa giderken kimi örgütler dış kaynakları kullanmaya yönelmişlerdir. Bu gelişmelerin karşılığı olarak var olan koşullardan kaynaklı çalışanların gözünde örgütlerin önemi azalmaya yüz tutmuştur. Çalışanlar örgütlere bağlı kalmak istemezken örgütler de çalışanlarla güçlü bağlar kurmaktan kaçınmaktadır. Bu gelişmeler ışığında uzun süreli örgütsel bağlılık cazip olmaktan çıkmış, örgütler de bağlılık kültürü için çaba sarf etmek istememektedir (Cohen, 2014).

Çalışma hayatının çevre koşullarındaki hızlı değişim, artan rekabet ortamı, bireylerin sürekli farklılaşan ihtiyaçları gibi nedenler çalışanları örgütte tutmayı giderek zorlaştırmaktadır. Bireyin örgütsel amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi ve örgüte uyum sağlamasından sonra örgütten ayrılması örgüt için oldukça maliyetli olmaktadır. Buna ilaveten, örgütler için artan eğitilmiş ve uzman işgücü ihtiyacı ve bu işgücü ihtiyacını karşılayacak arzadaki yetersizlikler de örgütsel bağlılığın önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda, bireyleri örgüt amaçlarına bağlayacak unsurların tespit edilmesi ve bireylerin örgütsel bağlılıklarını arttıracak çalışmalar önemli hale gelmektedir (Durna ve Eren, 2005).

Bireyler, örgütlere bazı ihtiyaç, arzu ve beceriler ile gelirler. Becerilerini kullanabilecek, temel ihtiyaçlarını tatmin edebilecek bir çalışma ortamı beklentisi içindedirler. Örgütler çalışanlardan etkili bir şekilde faydalanılabilecek araçlar sağladığında çalışanların bağlılığın artma olasılığın yükseldiği görülebilecektir. Örgüt güvenli bir ortama sahip değilse veya çalışanların yeteneklerine göre görevler sağlayamıyorsa çalışanların bağlılık seviyesinin azalma eğiliminde olduğu fark edilebilir (Steers, 1977).

Örgütsel bağlılık kişinin kendini işi ile bütünleştirmesi anlamına gelmektedir. Bireyin ait olduğu örgütün karar, eylem ve değerlerine aktif olarak katılması, örgütün varlığına katkıda bulunma isteğidir (Habib, 2020). Örgütsel bağlılık, bireyin hem hizmet ettiği örgüte karşı gösterdiği sadakat tutumu hem de örgütün hedeflerine ulaşım başarılı olması için ilgi göstermesi durumudur. Diğer bir ifadeyle, bireyin ait olduğu örgüte karşı hissettiği bağın gücünü vurgulamaktadır. Bireyin sahip olduğu örgütsel bağlılık hissiyatının, örgüt içindeki performansı olumlu yönde etkilediğine inanılmaktadır. Örgütsel bağlılık duygusunun bireyin geç gelme, devamsızlık yapma ve işten ayrılma isteğine benzer arzu

edilmeyen durumları azalttığı, ek olarak bireyin örgüte hizmet etmesine olumlu şekilde yansıdığı ifade edilebilir (Bayram, 2005).

İbicioğlu'na (2000) göre örgütsel bağlılık çeşitli göstergeler ile değerlendirilebilir. Bireyin örgütün amaçlarını kabul etmesi ve değerlerini benimsemesi örgüte bağlılık göstermesinin ilk koşuludur. Birey, örgütsel amaç ve değerleri bireysel amaç ve değerleri ile örtüştürerek içselleştirebilmeli, örgüt için kendinden beklenenden daha fazla gayret göstererek fedakârlık yapabilmeli, örgütte kalmak için güçlü istek duymalıdır. Son olarak, birey örgüt ile kendini özdeşleştirebilmeli, kendini onun bir parçası olarak görebilmelidir.

Örgütler çalışanların örgütün amaçlarına, hedeflerine ve sistemlerine olan bağlılıkları ile modern çağın rekabet ortamında üstünlük elde edebilecektir. Örgütsel bağlılık, bireylerin örgütlerine karşı sahip oldukları psikolojik bağlılık durumu olarak belirtilebilir. Bireyin işe yönelik ilgisi, örgüt değerlerini benimsemesi, örgüte sadakat duyması örgütsel bağlılığı ortaya çıkaran etmenlerdir (Kaya, Küçük ve Arslan, 2017). Örgütsel bağlılık, bireyin sahip olduğu toplumsal içgüdünün duygusal anlatım biçimidir. Diğer bir deyişle toplum duygusunun var olduğu her yerde söz konusudur. Bir kölenin efendisine olan bağlılığı, çalışanın işine bağlılığı, askerin vatanına sadakati manasındaki bağlılık, sadık olma hissiyatını izah etmektedir. Bireyin karşısındaki bireye, bir düşünceye, bir örgüte karşı gösterdiği bağlılığı ve bunlara karşı sahip olduğu sorumluluğu anlatmaktadır (Çöl, 2004).

Becker'a (1960) göre bağlılık, bireyin yan bahislerde bulunarak dış kaynaklı menfaatlerini süreklilik arz eden bir dizi faaliyet ile ilişkilendirmesi durumunda ortaya çıkan bir durumdur. Yan bahisler sıklıkla bireyin sosyal bir örgüte katılmasının sonucudur. Bağlılığı bütünüyle anlamak için yan bahislerin yapıldığı değerler sisteminin çözülmesi zaruridir.

Kanter (1968) bağlılığı, bireysel tecrübe ile örgütsel gerekliliklerin kesişmesi ile ortaya çıkan bir düşünce şeklinde tanımlamıştır. Sosyal sistemler kendi sistemsel ihtiyaçlarını karşılamaya çaba sarf ederken diğer yandan bireyler kendilerini ortaya çıkan durumlara olumlu veya olumsuz, duygusal ya da mantıksal olarak uyum sağlarlar. Bu açıdan değerlendirdiğimizde bağlılık, bireylerin enerjilerini sosyal sistemler için harcamaları, sadakatlerini sunmaları, kendi kişilikleri ile sosyal sistemler arasında bağ kurmalarıdır.

Sheldon'a (1971) göre bağlılık, bireyin kişiliğini örgütle birleştiren bir tutum veya örgüte doğru yönelimdir. Buchanan'a (1974) göre örgütsel bağlılık, örgütün değerleri ve amaçları ile bağ kurmak ve bu değer ve amaçlar doğrultusunda kişinin görevi ile bağ kurması ve araçsal değerinden ziyade fedakârlık için örgütle duygusal bağ kurmak olarak ifade edilebilir. Bağlılık üç unsurdan meydana gelmektedir. İlki, örgütün değer ve amaçlarını

kendininmiş gibi benimseyerek özdeşleşme; ikincisi, görevsel faaliyetlere kendini vererek katılım sağlama; üçüncüsü ise örgüte duygusal yakınlık veya bağ kurarak sadakat göstermektir. Salancik'a (1977) göre ise bağlılık, bireyin kendi eylemlerine ve bu eylemler aracılığı ile faaliyetlere katılımını devam ettirecek inançlara bağlı kalması durumudur. Bağlılık hayatın her aşamasında görülen bir olgudur ve o kadar yaygındır ki çoğu zaman davranışlarımızı alttan alta kontrol etmesini ve davranışlarımız üzerindeki kısıtlayıcı etkisini fark edemeyiz.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte olan pasif sadakatinden öte bir kavramdır. Bireyin örgütün varlığına katkıda bulunmak için kendinden bir şeyler katması, yani örgüt ile aktif bir ilişki içinde bulunması demektir. Bireyin bağlılık doğrultusunda inanç ve fikirlerini ifade etmesinin yanında eylemlerinde de görülmelidir. Örgütsel olarak bağlı birey üç tür davranış sergilemelidir. Birincisi, örgütsel hedeflere ve değerlere olan güçlü inanma; ikincisi örgüt adına dikkate değer gayret gösterme isteği; üçüncüsü örgütün üyeliğine devam etme konusunda güçlü bir tutku (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Wiener'a (1982) göre bağlılık, bireyi örgütün menfaatlerini karşılamaya yönelik davranmaya iten içselleştirilmiş kurallı baskıların toplamı olarak tanımlanabilir. Örgütle özdeşleşme ve bir bütün olarak kabul görmüş sadakat ve görev değerleri bağlılığın doğrudan göstergeleri olarak kabul edilir. Bu sebeple bağlılık hem bireysel eğilimlerden hem de örgütsel müdahalelerden etkilenebilir.

Reichers'a (1985) göre bağlılık, örgütün çoklu menfaat gruplarının amaçlarıyla bütünleşmesi sürecidir. Burada bahsedilen menfaat grupları, tepe yöneticiler, müşteriler, sendikalar veya toplum olabilir. O'Reilley ve Chatman'a (1986) göre bağlılık araştırmalarına yönelik yaklaşımlarda sayısız fark olmasına rağmen, hepsinin ana teması bireyin örgüt ile psikolojik bağ kurmasıdır. Diğer bir deyişle, birey ile örgütü birleştiren psikolojik ilişkidir.

Örgütsel Bağlılık çok çeşitli şekillerde tanımlanmış ve ölçülmüştür. Morrow 1983 yılında yaptığı araştırmasında araştırmacılar tarafından yapılmış 25 çeşit örgütsel bağlılık tanımı ve ölçüm aracı belirlemiştir. Allen ve Meyer (1987) ise bu yaklaşımların üç genel temayı yansıttığını ileri sürmüştür: ilki örgütle duygusal bağ, ikincisi örgütten ayrılmayla alakalı algılanan maliyet ve sonuncusu örgütte kalmak için hissedilen ahlaki zorunluluktur (Randall, Fedor ve Longenecker, 1990).

Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığı, örgütle birey ilişkisini betimleyen ve bireyin örgüt üyeliğine sürdürmesi veya vazgeçmesi kararı üzerinde etkileri olan psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır. Swailes'e (2004) göre örgütsel bağlılık, değişim için olumlu tutum ve davranışlar yaratmayı amaçlayan insan kaynakları yönetimi stratejilerinin arzulan sonucudur. Cohen'a (2014) göre örgütsel bağlılık, genel hatlarıyla çalışanın ilişkili olduğu

örgüte sadakat duyması ve onunla bağ kurmasıdır. Çalışanın tutumu ve davranışının öncülü olan niyeti bağlamında tanımlanabilir. Habib (2020) örgütsel bağlılığı bireyin iş ile özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık personelin örgüte daha aktif bağlılık hissetmesi olarak yer ifade edilebilir. Personel örgütün refahı için katkıda bulunmaya istekli olmasıdır.

Konan, Çetin ve Bozanoğlu'na (2017) göre öğretmen bağlılığı söz konusu ise üç unsur ön plana çıkmaktadır. Bu unsurlar okulun hedef ve değerlerini kabul edip bunlara inanmak, okulun amaçları doğrultusunda çalışmak için gayret göstermek ve okulun üyesi olmak hususunda istekli olmaktır.

Alanyazında örgütsel bağlılık için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tanımlar incelendiğinde, örgütsel bağlılık, bireyin tecrübesi ile örgütsel gerekliliklerin kesiştiği, bireyin faydacı değil fedakârlık duygusu ile örgüte hizmet ettiği, bireyin kendini örgüt ile birleştirdiği ve psikolojik bir ilişkinin söz konusu olduğu bir durumdur denilebilir.

2.8. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Porter, Steers ve Boulian'a (1973) göre, bireyin örgütün hedefleri ve örgütsel değerleri ile kendi arasında ortak yanlar bulup onları kabul etmesi ve bütünleşmesi örgütsel bağlılıktır. Bu bağlamda, örgütsel bağlılık üç önemli unsura sahiptir. Buna göre, ilk olarak bireyin örgütün amaçlarını kabul etmesi ve bunlara kuvvetli inanç duyması gerekmektedir. Örgütsel amaçların içselleştirilmesi en etkili güdüleme yöntemlerinden biridir. Örgütsel amaçları benimseyip içsel olarak güdülenen bireyler örgütsel beklentilere gönüllü olarak cevap verirler, emirlere itaat ederler. İkinci olarak, birey, örgüt amaçları için beklenenden daha çok gayret gösterme isteğine sahip olmalıdır. İnsanı yetiştirmeyi ve dönüştürmeyi amaçlayan okul söz konusu olduğunda öğretmenlerin çoğunun kanun ve yönetmeliklerle tanımlanan görevlerinden daha fazlasını gerçekleştirmeye istekli olmasına gereksinim duyulmaktadır. Son olarak ise birey, örgütte kalmak için mutlak arzu göstermelidir. Bireylerin sadece fiziksel olarak örgütte bulunması yeterli değildir. Fiziksel mevcudiyetin yanında örgütle duygusal olarak da bütünleşmek gerekmektedir.

Modern dünyada insanlar, sosyal yaşama ve çalışma hayatına kendilerinden bir şeyler katmak istemektedirler. Yapılan işin insani boyutu daha çok önem arz etmekte, çalışanların hisleri, ilgileri ve güdülerini gibi insani vasıfları daha çok göz önüne alınmaktadır. Modern insan, gelişen teknolojik ve maddi olanaklar doğrultusunda örgütsel süreçlere daha fazla katılım istemektedir. Bireyler, maddiyattan daha çok karar verirken özerk olma, bireysel tercihlere saygı ve özgürlük gibi haklar arzu etmektedir (Balay, 2014).

Krishna ve Marquardt'a (2007) göre kırk yılı aşkın süredir örgütsel bağlılığın, örgütün büyümesine ve varlığını sürdürmesine nasıl katkı sağladığı ile alakalı kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Ancak bağlılığı geliştirecek örgütsel süreçler üzerine yeterli araştırma yapılmamıştır. Koşulların sürekli değiştiği dünyada bireyleri güçlendirmek, köklü örgütsel değişimleri gerçekleştirebilmek ve örgütsel bağlılığı geliştirmek için daha yeni yollara ihtiyaç vardır. Günümüz iş gücüne fırsatlar ile harekete geçen daha yenilikçi bakışı açısı hâkimken ve görev süresi yani kıdeme göre ilerlemeyi kabul eden gelenekçi eğilim azalmaktadır.

Bağlılık teorisini anlamak günümüz yöneticileri için önemli uygulanabilir fikirler sunmaktadır. İlk olarak bireyler için bağlılığın gerekliliğini anlayarak, yöneticiler çalışanları daha iyi motive edebilirler ve örgüte olan katkılarını arttırabilirler. Daha yüksek duygusal bağlılığa sahip bireyler işleriyle alakalı sosyal etkinliklere olumlu karşılık verebilirler. Yüksek düzeyde hesapçı bağlılığa sahip bireyler ise maaş zammı gibi daha somut güdüleyicilere ihtiyaç duyabilirler. İkinci olarak ise; bağlılığın önemini anlamak, yöneticilerin çalışanların bağlılık profilini tanımlamasını sağlayabilir. Çalışanların işyerindeki davranışlarını yönlendirmek için hangi tür bağlılık yaklaşımının uygun olduğu veya çalışanların refahı için hangi bağlılık yaklaşımının daha iyi olduğu sorularına cevap bulunabilir. Bağlılık yaklaşımlarını anlamak insan kaynaklarının seçiminde ve yönetilmesinde örgütlere yardımcı olabilir (Cohen, 2014).

Eğitim örgütleri, ülkelerin gelişmesi ve kalkınması, yurttaşlarının da rahat ve varlık içinde hayatlarına devam edebilmesi için önemli roller üstlenmektedir. Üstlendikleri rolleri gerçekleştirebilmek eğitim örgütlerinin örgütün yapısı, yönetim şekli, çalışanlarının bağlılık düzeyleri ve görevlerini beklenen şekilde ifa edip edemedikleri ile alakalıdır. Okulların koydukları hedefleri gerçekleştirebilmesi ve beklenen çıktıları elde edebilmesi için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin veya destek personelinin becerilerini ortaya koyması yeterli değildir. Daha fazlası olarak yeteneklerini ortaya koyarken bağlılık ve adanmışlık hissetmeleri hedeflere ulaşma konusunda enikonu önem arz etmektedir (Avcı, 2017).

Örgütsel bağlılık, kalifiye öğretmenleri örgütte tutmak ve örgütü onlar için cazip hale getirmek için elzem bir kavramdır, çünkü sadece mesleki tatmine sahip ve örgüte bağlı öğretmenler örgütle bağlantısını sürdürmek ve hedefleri başarmak için çaba sarf etmeye isteklidirler. Bir öğretmenin işine karşı gösterdiği olumlu tutum, örgüte göstereceği yüksek bağlılığa öncül olmaktadır. Eğitim kurumları, işine karşı yüksek bağlılığa sahip bireyleri arzu etmektedir ki böylece bu bireyler, samimiyetle tüm paydaşların isteklerine katkıda

bulunabilsin. Yüksek bağlılık duygusuna sahip öğretmenler, hangi işle uğraşırsa uğraşsın dürüsttür ve öz motivasyona sahiptirler (Nagar, 2012).

Eğitim ortamlarında öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri, öğrenci ile iletişimleri, uygulamadaki prosedürlerin kalitesi ve işe karşı tutumları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Düşük bağlılık, okulun etkili olma derecesini ve öğretmenlerin mesleki performanslarını olumsuz etkilemektedir. Düşük bağlılık gösteren öğretmenler, hem eğitim ortamlarında zorluklara neden olmakta hem de okulun amaçlarını gerçekleştirme konusunda aksamalara neden olmaktadır (Celep, 2000).

Bu nedenle, örgütsel bağlılığın eğitim yöneticileri tarafından iyi anlaşılması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Konunun daha iyi anlaşılması için örgütsel bağlılığın gelişim sürecine aşağıda yer verilmiştir.

2.9. Örgütsel Bağlılığın Gelişim Süreci

Bağlılık çalışmaları ilk olarak meslek gruplarında, siyasi örgütlerde ve ütöpik sosyal hareketlerde yürütülmüştür. Dini örgütler, siyasi örgütler ve ütöpik sosyal hareketler çok güçlü ve etkili ideolojilere sahiptirler, ancak mesleki örgütler uzunca bir sosyalleşme süreci ile değerlere bağlılık geliştirirler. Bu nedenle mesleki örgütlerdeki bağlılık gelişimine ilgi sınırlı sayıda kalmıştır (Sheldon, 1971).

Bağlılık araştırmalarındaki güncel vaziyeti anlamak için, bağlılık kavramının ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin gelişimini ve bu gelişmelerin güncel bağlılık yorumlarını nasıl etkilediğinin iyi tasvir edilmesi gerekmektedir. Kavramın gelişimi erken dönem: yan bahis olarak bağlılık; orta dönem: psikolojik bağlılık yaklaşımı; üçüncü dönem: çok boyutlu yaklaşımlar olarak üç dönem halinde incelenebilir. Her dönemin günümüzdeki örgütsel bağlılık çalışmaları üzerinde güçlü etkisi vardır (Cohen, 2007).

Erken Dönem: Yan Bahis Olarak Bağlılık

Örgütsel bağlılığın erken dönemine hâkim görüş Howard Becker'in (1960) Yan Bahis Yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın bağlılığa kavramsal bir çerçeve sunan ilk girişimlerden birisi olduğu söylenebilir. Bu teoriye göre, bireylerin bağlılık hissetmesinin nedeni örgüte tamamen veya bir dereceye kadar gizli yatırımlarının olmasıdır. Yan bahis kavramı örgütten ayrılması halinde kaybedeceği ve onun için değer arz eden örgütsel yatırımlarını ifade etmektedir (Cohen, 2007).

Meyer ve Allen'e (1984) göre Becker'in (1960) yan bahis yaklaşımı ve buna benzer görüşler devam bağlılığı olarak sınıflandırılabilir. Devam bağlılığının ise genellikle ekonomik gerekçeleri esas alarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Yan bahis yaklaşımını ölçmek

için temel strateji, yan bahsin sayısı veya ölçüsü arttıkça bağlılığın arttığını kanıtlamaktır. Bu araştırmada bağlılığı ölçmek için Ritzer ve Trice'in (1969) geliştirdiği ve daha sonra diğer araştırmacıların düzeltmelerde bulunduğu R-TS (Ritzer ve Trice Ölçeği) ve H-AS (Hrebiniak ve Aluttu Ölçeği) ölçekleri kullanılmıştır.

Orta Dönem: Psikolojik Bağlılık Yaklaşımı

Örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmaların orta döneminin Porter ve arkadaşların 1974 yılında yaptıkları araştırma ile başladığı söylenebilir. Bağlılığın odak noktası artık somut olarak gözlemlenebilen yan bahisler değil, bireyin örgüte karşı sahip olduğu psikolojik bağlılıktır (Cohen, 2007). Porter ve arkadaşları (1974) örgütsel bağlılığı ölçmek amacıyla örgütsel bağlılık anketini (Organizational Commitment Questionnaire) geliştirmişlerdir ve örgütsel bağlılığı, örgütün hedef ve değerlerini kabullenip bunlara kuvvetli inanç gösterme, örgüt için dikkate değer gayret gösterme arzusu ve örgüt üyeliğine devam etmek için kuvvetli şevk olarak tanımlamışlardır. Bu ifadeler ise duygusal bağlılık olarak nitelenebilecek bağlılık boyutu ile örtüşmektedir (Meyer ve Allen, 1984).

Üçüncü Dönem: Çok Boyutlu Yaklaşımlar

Porter ve arkadaşlarının geliştirdiği 15 maddelik örgütsel bağlılık anketi 1970'lerin başlarından 1980'lerin ortalarına kadar örgütsel bağlılık araştırmalarında önemli yer tutmuştur. Fakat örgütsel bağlılığın çok boyutlu bir kavram olarak daha iyi anlaşılabilceğini savunan Allen ve Meyer 1984 yılında iki boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğini tasarlamışlardır. Boyutlardan ilki örgütle özdeşleşmeyi ve örgüte bağlılık ve katılım göstermeyi kapsayan duygusal bağlılık boyutudur. İkinci boyut ise bireylerin örgütten ayrılmaları halinde karşılaştıkları maliyetler oranında bağlılık gösterdikleri şeklinde tanımlanan devam bağlılığıdır. Daha sonraları, bunlara ek olarak bireyin örgütte kalma zorunluluğu hissetmesi şeklinde tanımlanan ve normatif bağlılık adı verilen üçüncü bir boyut eklenmiştir (Cohen, 2014).

Meyer ve Allen'in tasarladığı örgütsel bağlılık yaklaşımının o döneme kadar geliştirilen yaklaşımlardan farkı, duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarını bağlılık çeşitleri şeklinde değil, bağlılığı meydana getiren boyutlar olarak değerlendirmeleri ve bunları kendi yaklaşımlarında bir araya getirebilmeleridir. Birey, üç boyutun tamamına aynı anda sahip olabilir fakat farklı düzeylerde örgütsel bağlılık gösterebilir (Çakmak, 2011).

Özet olarak, örgütsel bağlılık ilk dönemlerde ekonomik gerekçelere dayanan yan bahis olarak tanımlanmıştır. Yapılan araştırmaların artması ile örgütsel bağlılığın sadece yan bahis olarak tanımlanamayacağı, bireyin örgüte karşı hissettiği psikolojik bir ilişkinin var olduğu ortaya konmuştur. Son dönemde yapılan çalışmalar ile birlikte, bireyle örgüt

arasındaki duygusal ilişkiyi, bireyin örgütten ayrılması halinde karşılaşacağı maliyetleri ve bireyin vicdani olarak örgütte kalma zorunluluğu hissetmesini temel alan çok boyutlu bir kavram olarak ele alındığı söylenebilir.

2.10. Örgütsel Bağlılık Konusundaki Yaklaşımlar

Örgütsel bağlılığa yönelik yapılan tanımları incelediğimizde çeşitli faktörlerden etkilenebilen ve bireye özgü öznel bir kavram olması nedeniyle konunun doğasını açıklamada iki farklı bakış açısının hâkim olduğunu görebiliriz. Bağlılık kavramını tutumsal bağlılık olarak değerlendiren araştırmacılar, bireylerin örgütün hedef ve değerleriyle özdeşleşmesi ve örgüte üyeliğini devam ettirmeyi arzulaması sürecini tanımlamak için kullanmışlardır. Sosyal psikologlar ise bireyin örgütle bağ kuracağı eski davranışları üzerine odaklanarak kavramı, davranışsal bağlılık olarak tanımlamışlardır. Kısacası, sosyal psikologlar davranışsal bağlılık üzerinde dururken, örgütsel davranışçılar tutumsal bağlılık üzerinde yoğunlaşmışlardır (Gül, 2002; Kaya vd., 2017; Mowday vd., 1982).

Tablo 3. **Tutumsal ve Davranışsal Bağlılık Arasındaki Karşılıklı Etkileşim**



Kaynak: Mowday, Porter, Steers, (1982). Employee-Organization Linkages

Tutumsal bağlılıktan başlayıp davranışsal bağlılığa sebep olan ya da gösterilen bağlılık davranışının tutumsal bağlılıkla sonuçlandığı bağlılık yaklaşımlarının farklı teorik yönelimlerden kaynaklanmasına ve farklı araştırma geleneklerine yol açmalarına rağmen bu iki yaklaşımın birbiriyle bütünleşmiş olduğunu görmek örgütsel bağlılık sürecini anlamayı kolaylaştıracaktır. İki yaklaşımın zaman içerisinde karşılıklı olarak ilişkili olduğunu göz önünde bulundurmak bağlılığı anlamak için daha faydalıdır (Mowday, Porter, Steers, 1982).

Her ne kadar karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilecek olsa da Meyer ve Allen'a (1991) göre davranışsal ve tutumsal bağlılık arasındaki ayrım örgütsel bağlılık literatüründe açıkça belirlenmiştir. Tutumsal bağlılık yaklaşımında, bağlılığın gelişmesine olanak sağlayan öncül koşulların tanımlanması ve bağlılığın davranışsal sonuçları üzerine araştırma yapılmaktadır. Davranışsal bağlılık yaklaşımında ise davranış ortaya çıktıktan sonra tekrarlanmasını sağlayan koşulların tanımlanmasına ve de bu davranışların tutum değişimine etkisi üzerine odaklanılmaktadır.

2.10.1. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı

Davranışsal bağlılık yaklaşımında bireyin özveride bulunarak örgüte katılması örgütsel bağlılığın ortaya çıkış noktası olarak kabul edilmiştir. Askeri kurumların, sosyal toplulukların, tarikatların bireyleri örgüt üyeliğine kabul için yaptıkları törenler davranışsal bağlılığın en yaygın örnekleridir. Birey, artık ortaya çıkan davranışı devam ettirmek üzere hareket etmektedir. Davranışlarına bağlılık gösteren birey, davranışlarına uygun veya onları meşru gösterecek tutumlar geliştirmektedir (Gül, 2002).

Davranışsal bağlılık yaklaşımında örgütsel koşullar örgütsel davranışın ortaya çıkmasını desteklemektedir ve davranıştan kaynaklanan tutumların davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını etkileyeceği beklenebilir (Meyer ve Allen, 1991).

2.10.1.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Becker (1960) bağlılığı, kişinin yan bahse girerek dış kaynaklı çıkarları ile bir dizi tutarlı davranış arasında bağ kurması olarak tanımlamıştır. Tutarlı davranışlar, belli bir süre devam eden ve farklı etkinlikleri içerseler de ortak amaç için ortaya konan davranışlardır.

Birey, elde edeceği çıkar için örgütsel bağlılık göstermekte ve örgütten elde edeceği faydalar onu örgütte tutmaktadır. Birey maddi ve manevi kayıpların önüne geçmek için örgütte kalmaya devam etmektedir. Bireyin örgüte yaptığı yatırımlar veya örgütsel birikimi yan bahisler kavramı ile anlatılmıştır. Bağlılığa neden olan yan bahisler farklı sebeplerden dolayı ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerden biri eğer ihlal edilirse ceza içeren genellenmiş kültürel beklentiler sayılabilir. Sürekli iş değiştirmek toplumsal olarak kabul gören bir davranış değildir. Kişi, güvenilir olduğunu kanıtlamak için değişik iş tekliflerini kabul etmeyebilir. Başka bir sebep, kıdem ve emekli maaşı gibi örgütsel bürokratik düzenlemelerdir. Birey emeklilik hakkını kaybetmemek için ya da kıdemi sebebiyle elde edeceği terfi nedeniyle örgütte kalmayı isteyebilir. Üçüncü bir sebep olarak, sosyal konumlara bireysel uyum sayılabilir. Birey sahip olduğu sosyal konuma alışmış olabilir veya elde edeceği yeni konuma zor uyum sağlayabileceğini düşündüğü için örgütte kalmaya devam edebilir. Diğer sebepler olarak, bireyin kendini ifade edebilmesi, aile ve toplumsal katılım gibi iş dışı kaygılar sıralanabilir (Bakan, 2018; Shore vd., 2000; Uygur, 2015).

Özet olarak, bireyin kültürel beklentiler, ekonomik kaygılar ve sosyal konumunu korumak gibi yan bahisler nedeniyle tutarlı davranışlar sergileyerek örgütsel bağlılık gösteriyor olabileceği söylenebilir.

2.10.1.2. Salancik Yaklaşımı

Örgütsel bağlılığı anlamak için ilk önce bireyin davranışı anlaşılmalıdır, çünkü davranış ne olduğumuzun ya da ne yapmaya niyetli olduğumuzun gözle görülebilen göstergesidir. Davranışlarımız gelecekte yapacaklarımıza dair beklentilerimizi yönlendirir. Bu beklentilerimiz davranışlarımızı çevreler ve bu çerçeve içinde gerçekleşmesini sağlar (Salancik, 1977).

Bağlılık, birey davranışlarına bağlı kaldığında gerçekleşir ve bağlılığın gerçekleşmesi için üç gereklilik söz konusudur: Davranışın görünürlüğü, davranışın geri dönülmez olması ve davranışın istenerek yapılması. Bireyin örgüte üyeliği ve örgütsel davranışları toplumsal olarak görünür durumdaysa, birey yaptığı davranışların sorumluluğunu üstlenecek, bağlılık gösterecektir. Birey sorumlu olduğu davranışın değiştirilemez olduğunu biliyorsa davranışına paralel olumlu tutum geliştirip örgüte bağlılık gösterecektir. Son olarak birey örgütsel davranış kendi iradesi ile dışarıdan baskı olmadan yapıyorsa davranışına karşı bağlılık gösterecektir (Bakan, 2018).

Salancik'in yaklaşımı bireyin sahip olduğu tutumları ile gösterdiği davranışlar arasındaki ahenke odaklanmaktadır. Şayet tutumlar ile davranışlar arasında uyum varsa birey bağlılık gösterecektir. Eğer bireyin sahip olduğu tutumlar ile örgütsel davranışları arasında uyum yoksa birey stres hissedecektir (Kaya vd., 2017).

Özetlenecek olursa, Salancik yaklaşımında bireyin örgütsel davranışlarının görünürlüğü, davranışları sonucunda üstlendiği sorumluluk ve davranışları kendi iradesi ile yapması bağlılığın gerçekleşmesi için gereklilikler olduğu söylenebilir. Bireyin tutumları ile örgütsel davranışları arasındaki uyum bağlılık düzeyinin belirleyicisidir.

2.10.2. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı

Tutumsal bağlılık, bireyin örgüt ve örgütün amaçları ile özdeşleşmesi ve örgütsel amaçları yerine getirmek için üyeliğini devam ettirmesini istemesi halidir. Bu tarz bağlılık, bireyin örgütten elde edeceği ödül veya karşılık için kendini örgütle ilişkilendirmesini içeren takas ilişkisini ihtiva etmektedir. Tutumsal bağlılık bireyin benliğini örgütle ilişkilendirmesi durumda veya örgütsel ve bireysel amaçların benzeşip bütünleştiği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Mowday, Steers ve Porter, 1979).

Örgütsel koşullar bireyin ruh halini etkilemekte; bireyin ruh hali de davranışın meydana çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Tutumsal bağlılık yaklaşımında, bağlılığın davranışsal sonuçlarının bağlılığın değişmesinde veya istikrar göstermesini arttıran şartlar üzerinde etkide bulunması olasıdır (Meyer ve Allen, 1991).

2.10.2.1. Kanter'in Yaklaşımı

Kanter'e (1968) göre bağlılık, örgütsel gereklilikler ile kişisel tecrübelerin kesişmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Sosyal düzen sağlanırken örgütsel gereklilikleri öyle bir yerine getirmek gerekir ki aynı zamanda bireyler sisteme sadık, sevgi dolu, adanmış ve itaatkâr şekilde dâhil olabilsinler. Bu şekilde değerlendirildiğinde, bağlılık, sosyal aktörlerin enerji ve sadakat duygularını sosyal sisteme aktarma arzusu olarak düşünülebilir.

Kanter (1968) değişik bağlılık türlerinin örgüt tarafından üyelerine dayatılan farklı davranış gereksinimlerinden kaynaklandığını öne sürerek üç çeşit bağlılık biçimi ortaya koymuştur. İlk olarak devam bağlılığı, örgütün varlığını sürdürmesi için bireyin kendini adamasıdır. Bireyin örgüte yüksek oranda yatırım ve fedakârlık yaparak örgütten ayrılmasını kendi için maliyetli ve zor hale getirmesi devam bağlılığının nedeni olarak varsayılabilir. Birey örgüte yaptığı fedakârlığı düşünerek, örgüt üyeliğine devam etmek isteyebilir (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

Kenetlenme bağlılığında birey bir örgüte katıldığında diğer üyelerle ilişki kuracak örgütün normlarını benimseyecektir. Birey artık örgütün başarılarından mutluluk duyarken duygusal olarak da tatmin olacaktır. Ortak normları benimseyen üyeler birbirlerine kenetlenip yardımlaşarak ortak bilinç geliştirecek grup içi olumsuz davranış ve tutumlar asgari düzeyde kalacaktır. Kenetlenme bağlılığını kuvvetlendirmek için yeni üyeleri örgüte tanıtmak, rozet gibi semboller kullanmak, önemli günlerde kutlamalar ve anma faaliyetleri düzenlemek gibi çeşitli etkinlikler aracılığı ile ben algısı yerine biz olgusunu yerleştirmek önemlidir (Bakan, 2018).

Kontrol bağlılığı, bireyin katıldığı örgüte ait normları kabul edip onlara bağlı kalmasıdır. Birey, örgütün kendinden beklediği davranışları ahlaki olarak değerlendirerek onları doğru bulur. Bireyden beklenen davranış ve talepler bireyin kendi değerlerine uymaktadır ve birey bu nedenle örgütün kendinden beklediklerini yerine getirmenin gerekli olduğuna inanır (Uygur, 2015).

Özet olarak, Kanter'in örgütsel bağlılık yaklaşımı üç boyut içermektedir. Birinci boyut olarak, kişinin örgüte yatırım yaptığı ve yatırımlarını kaybetmemek için gösterdiği devam bağlılığı söylenebilir. Bireyin örgütün normlarını benimseyip örgütsel faaliyetlerinin sonucunda mutluluğu ya da mutsuzluğu yaşadığı kenetlenme bağlılığı ikinci boyut olarak sayılabilir. Üçüncü boyut olarak, bireyin örgütün normlarını ahlaki bularak onları kabul etmesini içeren kontrol bağlılığı sayılabilir.

2.10.2.2. Etzioni'nin Yaklaşımı

Etzioni'nin (1975) yaklaşımı örgütleri makro bakış açısıyla inceleyen kuramlara dayanmaktadır. Yaklaşım bağlılığı, üç örgütsel güç kaynağı ve bu güç kaynaklarına karşılık gelen çalışan bağlılığını birbirinden ayırarak sınıflandırmaktadır: Faydacı güç ve hesapçı bağlılık; zorlayıcı güç ve yabancılaştırıcı bağlılık; sembolik güç ve ahlaki bağlılık (Hornung, 2010).

Etzioni'ye (1975) göre ahlaki bağlılık, değerler ve normlar içselleştirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Kilise üyesinin kiliseye bağlılığı, bireyin bir partiye olan adanmışlığı veya kişinin bir lideri sadakat ile takip etmesi ahlaki bağlılığa örnek olarak verilebilir. Ahlaki bağlılık salt bağlılık ve sosyal bağlılık olarak iki şekilde gözlemlenebilir. Öğrenci ile öğretmen arasında, rahip ile kilise cemaati arasında, lider ile takipçileri arasındaki dikey yönlü salt bağlılık varken sosyal bağlılık yatay yönlüdür.

Hesapçı bağlılıkta birey ile örgüt arasında karşılıklı alışveriş ilişkisi ve bu alışveriş neticesinde bireylerin kendi güdülerini karşılayacak düzeyde bağlılık göstermesi mevzu bahistir. Bireyin örgütte kalma sebebi ücret, ikramiye maaş gibi elde edeceği ödüllerle ilgilidir. Birey bağlılık göstererek örgüte katkı sağlar, çünkü ettiği hizmet ile elde edeceği ödüller arasında faydalı bir takas ilişkisi olduğuna inanmaktadır (Varoğlu, 1993; Yakut, 2020).

Yabancılaştırma örgütsel teşviklerin az veya ulaşılabilirliğinin zor olduğu güçsüzlük durumu, kendine yabancılaştırma, sosyal yalıtım kavramları ile ilişkilidir. Otoritenin tek elde toplandığı, aşırı denetimin olduğu, bilgi dolaşımının az olduğu ve kısıtlı özerkliğin olduğu örgütlerde yabancılaştırma hususunda bulgular görülebilir (Lee, 2015). Birey örgüte karşı psikolojik bir bağlılık hissetmezken örgütte kalmaya zorlanmakta, örgütü kendisi için cezalandırıcı ve zararlı olarak değerlendirmektedir (Kaya vd., 2017).

Özet olarak, Etzioni yaklaşımı üç tür örgütsel bağlılık içermektedir. Ahlaki bağlılık boyutunda bireyin örgütün değer ve normlarını içselleştirdiği söylenebilir. Hesapçı bağlılıkta ise karşılıklı çıkarların söz konusu olduğu söylenebilir. Yabancı bağlılıkta, birey örgüt içinde özerklikten ziyade örgütte kalma konusunda zorunluluk hissetmektedir denilebilir.

2.10.2.3. Katz ve Kahn'ın Yaklaşımı

Katz ve Khan (1971) yaklaşımında, bireylerin örgütsel eylemleri gerçekleştirerek elde edecekleri iç ve dış ödüller örgütsel bağlılığın tesis edilmesindeki temel faktördür. Birey, örgütsel süreçte gösterdiği davranışları karşılığında iç ve dış ödüller elde eder ve bu ödüller neticesinde örgüte bağlılık gösterir. İç ödüller anlatımsal boyutu, dış ödüller ise araçsal boyutu betimlemektedir. İçsel olarak ödüllendirilen davranış bireyin kendi

değerlerini ve ihtiyaçlarını kapsadığı için bağlılık görülür. Maddi ödüller ise araçsal boyutta dışsal ödüller olarak bireyin bağlılık göstermesini sağlamaktadır. Her iki açıdan da değerlendirdiğimizde ödüller birey için güdüleyicidir ve bağlılık kaynağıdır (Balay, 2014; Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

2.10.2.4. Wiener'in Yaklaşımı

Wiener'in (1982) geliştirdiği örgütlerdeki bireysel davranışların anlamlandırmasını amaçlayan örgütsel bağlılık yaklaşımı, kişilerin ahlaki standartları gibi içselleştirilmiş normatif baskıların anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu tarz baskıların ödül ve cezadan bağımsız olarak davranış üzerinde uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Bağlılığın, insan davranışının belirleyicisi olan normatif ve araçsal süreçler arasındaki farkı ortaya koyan güdüleyici bir çerçeve içinde kavramsallaştırılması uygun olacaktır. Normatif bağlılık, örgütsel amaç ve menfaatler yolunda davranmaya iten içselleştirilmiş normatif baskıların bütünüdür. Bireyin bağlılığı ne kadar güçlüyse, davranışlarına içsel standartlarının yön verme eğilimi de o kadar güçlüdür. Birey çıkar uğruna değil doğru olduğuna inandığı ve ahlaki bulduğu için örgütsel davranış ve bağlılık göstermektedir. Sürücü ve Maşlakçı'ya (2018) göre araçsal bağlılık, örgütsel amaçlar ve değerler için normatif bağlılık hissetmeden maddi unsurlardan dolayı bağlılık göstermektir. Bu tarz bağlılıkta, bireysel çıkarlar ön planda olmaktadır ve örgüt ile birey arasında bir takas süreci söz konudur.

Özet olarak; normatif bağlılık bireyin kendini örgütle özdeşleştirme ve amaçlar doğrultusunda davranış göstermesi anlamına gelirken araçsal bağlılıkta bireysel menfaatler doğrultusunda davranış gerçekleştirdiği söylenebilir.

2.10.2.5. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütün özelliklerini ve bakış açısını benimsemesini ve kişiselleştirme seviyesini yansıtan, aynı zamanda birey ve örgütü birbiriyle ilişkilendiren psikolojik bağlıdır. Bireyin örgüte bağlılığını gösteren üç boyut vardır: Uyum, özdeşleşme ve içselleştirme (O'Reilly ve Chatman, 1986).

Uyum boyutunda birey inandığı için değil yüzeysel olarak desteklediği için örgütte bulunmaktadır. Bireyin amacı, dış ödüller elde etmektir. Birey örgütsel amaçları gerçekleştirmek için davranış sergilerken, gösterdiği davranışlar için örgütten karşılık beklemektedir. Bireyin davranış ve tutumlarını dışarıdan gelecek ödül ve cezalar yönlendirmektedir. Birey belli ödülleri elde etmek ve belli cezalardan kaçınmak için örgütsel davranış gösterir (Bakan, 2018; Balay, 2014).

Özdeşleşme boyutunda kendiyle çelişse bile örgütsel amaçları ve değerleri kabul edip çalışanlarla olumlu ilişkiler geliştiren birey, görevinde devamlılık beklentisi ile kendini örgütün önemli bir parçası olarak değerlendirir. Örgütte kalmak birey için güdüleyici ve keyif verici bir unsurdur (Gül, 2002; Yakut, 2020).

İçselleştirme bireyin kendi şahsi değerleriyle örgütün değerlerini uyuşturduğu boyuttur. Örgütsel davranışın içeriği, içsel bir ödül niteliği taşımaktadır. Birey, kendinden beklenen davranışların ötesinde örgütün faydası için rol üstü davranışlar gösterebilir. Bu boyutta davranış sergileyen bireylerde yüksek düzeyde örgütte kalma isteği gözlemlenebilir (Uygur, 2015; Yılmaz-Doğan, 2017).

Özetlenecek olursa, uyum boyutunda dışarıdan gelecek ödül ve cezalar bireyin bağlılığını etkilemekte olduğu söylenebilir. Özdeşleşme boyutunda birey, kurduğu olumlu ilişkilerle örgütün önemli bir parçası olduğunu düşünebilir. İçselleştirme boyutunda ise bireyin öz değerleri ile örgütün değerleri arasında uyumun var olduğu söylenebilir.

2.10.2.6. Penley and Gould Yaklaşımı

Penley ve Gould (1988), araçsal ve duygusal olmak üzere iki baskın örgütsel bağlılık görüşünden söz etmektedir. Araçsal bağlılık, bireyin örgütteki başarılarından dolayı sahip olduğu ödüller ve faydalar sistemi ile alakalıdır. Duygusal bağlılık ise, araçsal bağlılığın ötesinde örgütsel görevleri yerine getirme sorumluluğu hissetmesi ve örgütle duygusal olarak bağ kurması ile ilgilidir. Penley ve Gould'un (1988) araştırmasına göre bir örgütte farklı bağlılık türleri görülebilir ve çalışanlar bağlılık türlerinin bir karışımına sahip olabilir (Zangaro, 2001).

Penley ve Gould (1988) Etzioni'nin örgütsel bağlılık yaklaşımını geliştirerek yeni bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Etzioni'ni örgütsel bağlılık modeli makro bakış açısına sahiptir fakat bireylerin örgütlere olan bağlılığını kavramsallaştırmak için ilgi çekici bir metot ortaya koymuştur. Bununla birlikte alanyazında sınırlı ilgiye mazhar olmuştur. Etzioni'nin yaptığı çalışmaya ilginin kısıtlı olmasının sebebi sunduğu değişik boyutların karışık görünmesi, Etzioni'nin formülasyonunun makro bakış açısına sahip olması ya da bağlılığı ölçmek için uygun bir ölçeğe sahip olmaması gösterilebilir (Penley ve Gould, 1988).

Etzioni'nin (1961) yaklaşımını takiben, Penley ve Gould (1988) üç bağlılık boyutunu geliştirdikleri bağlılık ölçeği ile uygulanabilir hale getirmiştir. Ahlaki ve yabancılaştııcı bağlılık bağlılığın duygusal türünü temsil ederken hesapçı bağlılık araçsal türünü temsil etmektedir. Ahlaki bağlılık örgütün hedefleri ile özdeşleşmeyi, hesapçı bağlılık örgüte sağlanan katkılar karşılığında ödül elde etmeyi içermektedir. Yabancılaştııcı bağlılık ise

örgütsel beklentileri karşılamaya yönelik daha az çaba gösterme veya ödüllerin azlığına rağmen örgütte kalma isteği olarak ifade edilebilir (Bussing, 2002).

Ahlaki bağlılık, bireyin örgütün amaçlarını kabullenip bunları içselleştirmesi olarak tarif edilebilir. Bu tür bağlılık sahibi bireyler kendini örgüte adamakta ve örgütün başarılı ya da başarısız olduğu durumlarda kendilerinde sorumluluk hissetmektedirler (Gül, 2002).

Penley ve Gould'a (1988) göre hesapçı bağlılık, bireyin örgüte katkı sağlamak karşılığında elde ettiği teşviklerden kaynaklanmaktadır. Kavramsal olarak değerlendirildiğinde, takas teorisine dayandığı söylenebilir. Örgütsel davranışların gerçekleşmesi için duygusal bir bağlılıktan ziyade araçsal bir motivasyon kaynağı söz konudur.

Yabancılaştırıcı bağlılık, zorlayıcı gücün egemen olduğu askeri kamplar ya da ceza evlerinde görülen bağlılık olarak tanımlanabilir. Yabancılaşma kavramını örgütsel bağlılık boyutu olarak tasavvur etmek güç olabilir, ancak, birey açısından örgütsel kontrolün olmadığı veya bağlılık gösterecek başka alternatiflerin olmadığı ortamlar olarak değerlendirilebilir. Bireyin örgütü değiştirecek ya da kontrol edecek gücü yoktur. Yabancılaştırıcı bağlılığa sahip birey, işten ayrılması halinde aile bağlarında yaşayacağı kayıp, finansal zorluklar ve alternatif imkânların olmaması gibi çevresel baskılar sebebiyle örgütte kalmaktadır (Penley ve Gould, 1988).

Özet olarak, Penley ve Gould'un Etzioni'nin bağlılık yaklaşımını uygulanabilir bir hale getirmiş oldukları söylenebilir. Bu yaklaşımda araçsal ve duygusal olarak iki bağlılık görüşü yer almaktadır. Etzioni'nin hesapçı bağlılığı Penley ve Gould yaklaşımında araçsal bağlılık olarak sınıflandırılırken ahlaki bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılık duygusal bağlılık boyutunda sınıflandırılabilir.

2.10.2.7. Allen ve Meyer Yaklaşımı

Örgütsel bağlılığa artan ilgi ile birlikte, hem teori hem de araştırma açısından önemli gelişmeler meydana gelmiştir. İlk olarak örgütsel bağlılığın karmaşık ve çok yönlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Bağlılık farklı boyutlarda gözlenebilir ve araştırmacıların hangi boyutla ilgilendiğini açıkça belirtirken amaçlarına uygun ölçüm araçları kullandıklarından emin olmaları gereklidir. İkinci olarak ise, bağlılık çalışmalarında çalışma sahası genişlemektedir. İlk çalışmalar, çalışanın işverene olan bağlılığını örgütsel bağlılık olarak tanımlarken artık sendikalara, mesleklerle, işe, kariyere bağlılık gibi çeşitli araştırmalarda artış vardır (Meyer, Allen ve Smith, 1993).

Allen ve Meyer (1990) yaptıkları çalışmalarla örgütsel bağlılığın çok boyutlu bir kavram olduğu ile ilgili deneye dayalı desteği sağlamışlardır. Alanyazına sundukları üç

boyutlu örgütsel bağlılık modeli örgütler ile bireyler arasındaki ilişkiye kapsamlı bir bakış açısı sunmuştur. Bu model çalışanın ne istediğini, neye ihtiyaç duyduğunu ya da örgütte neden kalmak zorunda olduğunu tasvir etmektedir (Zangaro, 2001).

1984'te yaptıkları çalışmada Meyer ve Allen, örgüte katılım ve duygusal bağı gösteren duygusal bağlılık ile örgütten ayrılmaya ilişkin algılanan maliyet anlamına gelen devam bağlılığı arasında ayırım yapmışlardır. 1990 yılında ise normatif bağlılık boyutunu ortaya koymuşlardır. Normatif bağlılık ise, bireyin örgütte kalmak için algıladığı zorunluluk hissidir (Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnytsky, 2002).

Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılık üzerine yapılan araştırmaları izah ederken yardımcı olması ve gelecekte yapılacak araştırmalar için çerçeve oluşturması amacıyla bir bağlılık modeli ortaya koymuşlardır. Bu modelde tutumsal ve davranışsal yaklaşımlar ve bunların birbirini bütünleyen ilişkilerini bir araya getirerek örgütsel bağlılığı üç boyutlu olarak kavramsallaştırmışlardır. Alanyazında çok ve çeşitli bağlılık tanımları olmasına rağmen bütün çalışmaların duygusal bağlılık, algılanan maliyet ve zorunluluk olmak üzere üç genel temayı aksettirdiği söylenebilir.

Duygusal bağlılık, bireyin kendini örgüt ile özdeşleştirmesi, örgütsel faaliyetlere katılım göstermesi ve örgütün üyesi olmaktan keyif almasıdır. Algılanan maliyet, değişimin neden olacağı yaptırımlardan dolayı bireyin farklı bir kimliğe bürünmesinin imkânsız olduğunun farkına varmasıdır ya da kendisine maliyetini göz önüne alarak bir dizi faaliyete katılma eğilimidir. Zorunluluk ise bireyin örgüte karşı sorumluluk hissi taşımasıdır. Birey doğru ve ahlaki olduğuna inandığı için örgütsel davranış göstermektedir ve örgütsel menfaat ve amaçlar doğrultusunda hareket etmektedir (Allen ve Meyer, 1990).

Bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutlu olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu üç boyut, bağlılığın türleri değil ayırt edici unsurlarıdır. Kuvvetli duygusal bağına sahip bireyler istedikleri için, kuvvetli devam bağlılığına sahip bireyler ihtiyaçları olduğu için, kuvvetli normatif bağlılığa sahip bireyler zorunluluk hissettikleri için örgüt üyeliğini sürdürürler. Bireyler, örgütsel bağlılığın boyutlarını değişen düzeylerde deneyimleyebilirler. Çalışanların bazıları örgütte kalmaya yönelik güçlü ihtiyaç ve zorunluluk duyarken, duygusal olarak bağlılık hissetmeyebilir. Bazı çalışanlar ise tam aksine duygusal bağlılık hissederken, devam bağlılığı ve normatif bağlılık hissetmeyebilir (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1991).

Duygusal bağlılık, en çok araştırılan bağlılık boyutudur. Bireyin sadakat, sevgi, aidiyet gibi duygular aracılığı ile örgüte karşı psikolojik bağ kurma derecesidir (Chang, 1999). Birey istediği için, örgüte olan tutkusu sayesinde örgütle özdeşleştiği için örgütte kalmak

istemektedir. Birey örgütün değerlerini ve amaçlarını kendi iradesi ile kabul etmekte, kendi amaçları ve değerleri ile bütünleştirip örgütün parçası olarak kalmak istemektedir. Yüksek duygusal bağlılığa sahip bireyler istedikleri için örgütsel üyeliği sürdürüler (Sürgevil, 2007).

Devam bağlılığı bireyin ihtiyacını karşılamasına ilişkin bağlılık boyutunu ifade etmektedir. Bireyin örgütten ayrılması halinde doğacak maliyet göz önüne alınarak kurgulanmıştır. Bireyin örgüt üyesi olarak kaldığı süre içinde kazandığı emeklilik, sosyal güvence, ikramiye, ekonomik yardımlar gibi maddi olanaklar bireyin örgütten ayrılmasını kendisi için maliyetli hale getirmektedir. Örgütten ayrılması halinde ortaya çıkacak maliyetin altından kalkamayacağını düşünen birey, örgütte kalmaya devam eder (Bakan, 2018). Mcgee ve Ford'a (1987) göre devam bağlılığı alternatifler ve yatırımlar olmak üzere iki boyuta sahiptir. Alternatifler, bireyin çevresindeki alternatif iş olanaklarının azlığı nedeniyle devam bağlılığını, yatırımlar bireyin örgütten ayrılmasına ilişkin bireysel fedakârlıklara dayanan devam bağlılığını ifade etmektedir.

Normatif bağlılık, bireyin örgüte olan bağlılığını kendisi için görev olarak görmesi ve göstereceği bağlılığın doğru olduğuna inanması neticesinde orta çıkan bağlılık boyutudur. Birey, yükümlülük hissi ile örgüt üyeliğine devam etmek istemektedir. Bu boyutta bağlılığa ilişkin zorunluluk faktörü söz konusudur, fakat bu zorunluluk çıkar kaynaklı değil, erdem ve ahlak gibi duygulara bağlı kendini göstermektedir (Balay, 2014; Gül, 2002). Meyer ve Allen (1991) normatif bağlılığın gelişmesi için toplumsallaşma tecrübeleri ve örgütsel yatırımların karşılıklı ilişkisi olmak üzere iki ana mekanizma olduğunu belirtmiştir. Kuzey Amerika kültüründe yaygın olan toplumsallaşma tecrübesi olarak başkalarının beklentilerini karşılamak için bireyin üzerinde baskı veya zorunluluk hissetmesi ve sadık bir çalışan gibi tutarlı bir görünüme sahip olmak istemesi sayılabilir. Bu nedenle Becker'in yan bahis kategorilerinden kendi beklentilerini karşılamak veya kendini göstermek olumlu anlamda normatif bağlılıkla ilişkili olabilir. İşyerinde bireyi tatmin eden karşılıklı deneyimler de örgütte kalmak için zorunluluk hissine yol açabilir (Powell ve Meyer, 2004).

Özet olarak, Allen ve Meyer'in çok boyutlu bir yaklaşım ortaya koydukları söylenebilir. Birey, kendi istediği için örgüte karşı duygusal bağlılık gösterebilir. Örgütten elde edeceklerine ihtiyacı olduğu için örgüte karşı devam bağlılığı sahibi olabilir. Vicdani ve ahlaki olarak zorunlu hissettiği için normatif bağlılık gösteriyor olabilir.

2.10.2.8. Argyris'in Yaklaşımı

Argyris'e (1998) göre yöneticiler personel güçlendirmeyi teoride sevmektedir, fakat emret-yönet modeli en iyi bildikleri ve en çok güvendikleri yöntemdir. Bağlılık, basit bir insan ilişkileri kavramı değildir. Bağlılık, ekonomik, stratejik, finansal yönetim, bilgi

teknolojikleri ve diğer faaliyetler ile ilgili düşünme biçimimizi şekillendiren temel bir kavramdır. Bağlılık, insanın enerjisini ortaya çıkaran ve insan zihnini faal hale getiren bir kavramdır. İnsanlar iki farklı şekilde bağlılık gösterirler: Dışsal ve içsel bağlılık.

Dışsal bağlılık durumunda birey için görevler başkaları tarafından tanımlanmaktadır. Görevi yerine getirmek için gerekli davranışlar başkaları tarafından belirlenir ve gerçekleştirilmesi gereken performans hedefleri örgüt yönetimince belirlenir. Ortaya konan hedeflerin önemi başkaları tarafından belirlenmektedir. İçsel bağlılıkta ise görevler bireylerin kendileri tarafından tanımlanmaktadır. Görevin ifa edilmesi için gerekli davranışları birey kendisi belirler. Gerçekleştirilmesi beklenen performans hedefleri hem örgüt yönetimi hem de birey tarafından müşterek olarak belirlenir. Hedeflerin önemi bireyin kendi kararı ile tanımlanmaktadır (Argyris, 1998).

Örgütsel bağlılık yaklaşımları özetlenecek olursa, araştırmacılar, Allen ve Meyer tarafından duygusal bağlılık olarak ifade edilen bağlılık boyutunu farklı şekillerde kavramsallaştırmışlardır. Örgütün amaçlarının ve örgütsel değerlerin benimsenmesi, örgüt adına gönüllü olarak emek sarf edilmesini ifade eden duygusal bağlılığı, Etzioni ahlaki bağlılık; Kanter kenetlenme bağlılığı; O'Reilly ve Chatman İçselleştirme, Penley ve Gould ahlaki bağlılık olarak adlandırmışlardır. Örgütten ayrılmanın bireye neden olacağı maliyetler ve alternatif azlığı sebebiyle bireyin gösterdiği bağlılık boyutunu ifade eden devam bağlılığını, Etzioni hesapçı bağlılık; Kanter devam bağlılığı; O'Reilly ve Chatman uyum bağlılığı; Penley ve Gould hesapçı bağlılık olarak adlandırmışlardır (Şimşek, 2013).

Sonuç olarak örgütsel bağlılıkla ilgili yaklaşımları değerlendirdiğimizde, örgütün çevresine ve örgütsel koşullara göre bireylerde hem tutumsal hem de davranışsal bağlılığın görülmesi olasıdır. Her iki bağlılık türünün birbirine karşı üstünlüğünün olduğunu söylemek mümkün değildir. Tutumsal bağlılığa sahip bireyler, örgütsel amaç ve değerler ile kendi amaç ve değerlerini özdeşleştirip bütünleştirerek bağlılık gösterirken, davranışsal bağlılığa sahip bireyler sahip oldukları haklardan mahrum kalmamak için örgütte kalmaya ve örgütün devamlılığını sürdürmek için bağlılık göstermektedirler (Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

Örgütsel bağlılığın düzeyine göre örgütlere ve bireylere faydaları veya maliyetleri olduğu söylenebilir. Aşağıda örgütsel bağlılığın bireyler ve örgütler açısından sonuçlarına yer verilmiştir.

2.11. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel bağlılık, muhtelif faktörlerden etkilenen bireylerin kendi bakış açıları ile yorumlayabilecekleri öznel bir kavramdır. Kazanılması için zor ve uzun soluklu bir süreç icap ederken bağlılığın ortadan kalkması gayet hızlı ve kolayca gerçekleşebilmektedir.

Örgütü yönetenler, liderler örgütsel bağlılık oluşturmaya çalışırken kavramın bireysel algılarına ve içinde bulunan zamana göre farklı değerlendirilebileceğini göz önüne almalıdırlar (Gül,2002).

Wiener'a (1982) göre örgütsel bağlılığın örgüte faydaları ya da maliyeti, örgütsel bakış açısından örgütün beklenti ve hedeflerine bağlı olarak bağlılığın derecesine göre olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel hedefler örgüt için uygun değilse, yüksek bağlılık gösteren bireyler, örgütün dağılmasını hızlandırabilir. Bireyler, yanlış amaçlar için yüksek çaba gösterebilir, kişisel fedakârlıkta bulunabilirler. Diğer taraftan, örgütsel hedefler gerçekçi ve uygun ise, yüksek bağlılık düzeyi neticesinde örgüt üyelerinin örgüt ile istikrarlı ilişkileri yürütebilme gibi etkili davranışlar göstermesi olasıdır.

Randall (1987) yaptığı çalışmada örgütsel bağlılığın sonuçlarını bireyler ve örgütler için olumlu ve olumsuz olarak düşük, ılımlı ve yüksek olmak üzere üç farklı düzeyde kategorize etmiştir. Bireyler için düşük düzeyde bağlılık, olumlu açıdan daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarını sağlarken olumsuz açıdan kariyerlerini negatif etkileyebilir. Örgütler için eğer birey işleri yavaşlatıyorsa veya beklenenden az performans gösteriyorsa düşük düzeyde bağlılığa sahip olması nedeniyle işten ayrılabilir veya devamsızlık yapabilir. İşten ayrılmasında veya devamsızlık yapması düşük bağlılık gösteren bireylerin örgüte vereceği olası zararın engelleyerek örgüt açısından olumlu netice doğurabilir. Düşük derece bağlılık örgütler açısından yüksek iş bırakma, işe geç kalma, işi yavaşlatma, sadakatsizlik, örgüte karşı suça karışma gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir.

İlımlı örgütsel bağlılık düzeyinde bireysel açıdan, birey örgüt ile tam olarak özdeşleşmediği gibi aksine bireysel deneyim ön plana çıkmaktadır. Birey kendi kimliğini koruyarak örgütün kendisini şekillendirmesine müsaade etmemektedir. Birey, örgütün bütün değerlerinden ziyade bazılarını kabullenmektedirler. Birey örgütün beklentilerini yerine getirirken kendi bireysel değerlerini de korumaktadır. Örgütsel açıdan ise birey işbirliği, yardım, öneriler, iyi niyet gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını sınırlandırabilir, örgütte daha fazla rol almak konusunda kendini sınırlandırabilir. Örgüte sadakat konusunda kafa karışıklığı yaşayan birey örgütsel etkinliğin azalmasına neden olabilir (Balay, 2014; Bayram, 2005; Randall, 1987).

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösteren bireylerde yapılan iş bireyin benliği nedeniyle kendisi için önemli olduğundan işlerinde yüksek seviyede çaba gösterirler. Bireyin bağlılığı ne derece yüksek olursa kariyer ve iş dışı yaşamındaki memnuniyeti de o derece yüksek olur. Yüksek bağlılık sahibi bireyler, örgütlerine karşı sağlam psikolojik bağlara sahiptirler. Bireyler örgütü ve hedeflerini yüksek derecede benimsediklerinden bu kişilerin

örgütün devamını sağlamak için yüksek derecede gayret göstermesi beklenmektedir. Bu düzeyde bağlılık gösteren bireyler örgüt için çok değerlidirler ve örgütten kendi istekleri ile ayrılmaları halinde görevi yerine getirecek kişi bulmak oldukça zor ve maliyetli olabilmektedir (Blau ve Boal, 1987; Romzek, 1989). Bireyin yüksek düzeyde bağlılığa sahip olması, hayatta hedeflere sahip olması, kendini güvende hissetmesi, kendini bir yere ait hissetmesi, kendi hakkında olumlu algıya sahip olması gibi duygularla ilişkilendirilebilir. Kendi hedeflerine sahip birey, sürekliliği olan bir örgüte katılarak kendini güvende hissetmek isteyebilir. Bunun yanında, birey, örgütler içinde yeni sorumluluklar üstlenerek kendini geliştirme olanağı bulabilir. Birey için olumsuz olarak ise, yüksek bağlılık, bireylerin kariyer hedeflerinde dikey veya yatay ilerlemelerinin önüne geçebilir. Son olarak yüksek düzey bağlılık gösteren bireylerin, karşılına çıkacak stratejik fırsatları keşfetme ve uygulanan politikaları sorgulama olasılıkları düşüktür. Bu durum örgütsel esnekliğe, yenilikçi ve yaratıcı uygulamalara engel olabilir (Randall, 1987; Varoğlu, 1993).

Özet olarak, örgütsel bağlılığın düzeyine göre olumlu veya olumsuz sonuçlarının olduğu söylenebilir. Düşük bağlılık yenilik ve yaratıcılığa fırsat sunarken işi yavaşlatma veya bırakmaya neden olabilir. Yüksek düzey bağlılık bireyin üst düzey gayret göstermesini sağlarken yeni fırsatlar keşfetmesinin veya var olan politikaları sorgulamasının önüne geçebilir.

2.12. Mesleki Tükenmişlik ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Örgütsel yapılarda anahtar bir kavram olarak bağlılık, çeşitli iş kollarında tükenmişlikle ilişkili bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Sağlık örgütleri ve okullar mesleki bağlılık ve tükenmişlik seviyelerinin araştırıldığı önde gelen örgütlerdir. Bunun sebebi, bu meslek gruplarının diğerlerine göre daha fazla tükenmişliğe maruz kaldığına dair çalışma raporlarıdır (Akdemir, 2019).

Mark (1977) bağlılık için dört unsur ortaya koymuştur. Bunlardan ilki, gerçekleştirilen görevden keyif alabilmek, ikincisi çalışma arkadaşlarına içten sadakat, üçüncüsü para, güç, prestij gibi algılanan ödül, dördüncüsü ise statü kaybı, ödül kaybı gibi algılanan cezadır. Bu dört unsurdan herhangi biri bireyin bağlılık göstermesini sağlayabilir. Maher'a (1983) göre ise Mark'ın (1977) bağlılık unsurları tükenmişlik için de belirleyici olabilir. Kötü çalışma ortamları işten alınan keyfe zarar verebilir uzun çalışma saatleri, hizmet verilen kişi sayısının çok olması, bürokratik aşamalar tekdüzelik ve bıkkınlık yaratabilir. Çalışma ortamındaki zayıf ilişkiler iş yükünü paylaşmasını engelleyerek bireyin kendisini soyutlamasını ve destekten yoksun hissetmesine neden olabilir. Terfi olanaklarının ve finansal ödüllerin azalması bireyin çabasının görmezden gelindiğini düşündürterek

bireylere zarar verebilir. Bireylerin karara katılımının olmaması, görevleri yerine getirirken bireyin bağımsız olamaması, işe ilgili kaynakların az olması bireyin örgütsel rolünü yerine getirememesine yol açıp bireyin bu durumu ceza olarak algılamasına neden olabilir. Böylece bireyin örgütsel bağlılığı azalma eğilimindeyken tükenmişliğe karşı direnci de azalabilir.

Akar'a (2018) göre yöneticilerin ve iş arkadaşlarının sosyal desteği, kötü çalışma ortamları, iletişim eksikliği gibi bir takım unsurlar tükenmişliği etkilemektedir. Tükenmişliğin ise bireysel ve örgütsel düzeyde olumsuz sonuçları vardır. Tükenmişlik çalışanların devamsızlık yapması, işi bırakması ve geri çekilme davranışlarını arttırırken iş performanslarını, motivasyonlarını, mesleki tatminlerini ve örgütsel bağlılığını azaltmaktadır.

Arık ve Turunç'un (2016) gerçekleştirdiği araştırmada, bireylerin tükenmişlik düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasında; tükenmişlik düzeyi ile normatif bağlılık arasında; tükenmişlik düzeyleri ile duygusal bağlılık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bireylerin yaş ve hizmet süresi ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Bulut'un (2017) yaptığı araştırmada, akademisyenlerin bağlılık düzeyleri en yüksekten azalan sırasıyla duygusal, normatif bağlılık ve son olarak devam bağlılığı şeklinde belirlenmiştir. Akademisyenlerin tükenmişlik düzeyleri en yüksekten azalan sırasıyla zihinsel tükenmişlik, daha sonra fiziksel tükenmişlik ve son olarak duygusal tükenmişlik şeklinde bulunmuştur. Akademisyenlerin duygusal bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasında olumsuz ve anlamlı ilişki görülmüştür. Bu bağlamda, bireylerin tükenmişlik düzeyleri ile bağlılık düzeylerinin birbirlerine ters yönde ilişkili olduğu söylenebilir.

Çalışkan ve Özkan (2020) yaptıkları araştırmada örgütsel bağlılık ile tükenmişlik boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, örgütsel bağlılık boyutlarında duygusal ve normatif bağlılık ile tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu; devam bağlılığı ile tükenmişlik arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Çutuk (2011) yüksek lisans araştırmasında tükenmişlik olgusunun örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı etkilemiş olduğunu tespit etmiştir. Bireylerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılıkları azalmakta, tükenmişlik düzeyleri azaldıkça ise örgütsel bağlılık artmaktadır. Katılımcıların tükenmişlik düzeyi algılarıyla duygusal, normatif ve devam bağlılığı arasında negatif ve anlamlı ilişki vardır.

Kaya (2017) yüksek lisans araştırmasında tükenmişlik boyutlarından duygusal tükenme ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü, duygusal ve normatif bağlılık arasında

negatif yönlü ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile normatif ve duygusal bağlılık arasında negatif yönlü, devam bağlılığı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır. Tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda ise devam bağlılığı ile negatif yönlü, duygusal ve normatif bağlılıkla pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.

Srivinas (2002) Kaliforniya’da kar amacı gütmeyen örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ve tükenmişlikleri üzerine yaptığı çalışmada örgüt içindeki rol çatışmalarının, rol belirsizliklerinin ve sosyal desteğin tükenmişlik ile alakalı olduğu sonucuna varmıştır. Rol çatışması ve belirsizliğini yoğun şekilde yaşayan çalışanların daha fazla tükenmişlik yaşama eğiliminde olduğu görülmüştür.

Marmaya ve diğerlerinin (2010) yaptığı Malezya’daki çalışanların örgütsel bağlılık ve mesleki tükenmişlik ilişkisini inceleyen çalışmanın sonuçlarına göre yüksek bağlılık sahibi bireyler, bağlılık düzeyi daha az olan bireylere göre daha yoğun stres yaşadığı görülmüştür. Sadece duygusal bağlılığın tükenmişlik ile negatif yönlü ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi olarak, örneklemin küçüklüğünden veya Malezyalı çalışanların örgütsel yaşamda duygusal faktörlere odaklanıyor oluşundan kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır.

Sajid (2014) özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve örgütsel bağlılıklarının karşılaştırılması konulu çalışmasında tükenmişliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Özet olarak, incelenen araştırmalara göre mesleki tükenmişlik ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkinin var olduğu söylenebilir. Bireylerin tükenmişlik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılıklarının azalıyor olduğu söylenebilir.

2.13. Yurt içi Araştırmalar

Gündüz (2005) ilköğretimlerdeki öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi algılarının mezun oldukları okul ve sosyal destek değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla “İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik” isimli araştırmayı yürütmüştür. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre, duygusal tükenme boyutunda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunlarına göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik göstermektedir. Eğitim enstitüsü ve öğretmen mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi mezunlarına göre daha az düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunu öğretmenler eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek kişisel başarı algısı göstermektedirler. Araştırmadan elde edilen veriler sosyal destek açısından incelendiğinde sosyal destek alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal destek alan öğretmenler

daha az tükenmekte ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenler daha az duygusal tükenmişlik yaşamakta, kendilerini kişisel olarak daha başarılı bulmaktadırlar.

Polat ve Uğurlu (2009) “İlköğretim Müfettişlerinin Örgütsel Bağlılık, Mesleki Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında tükenmişlik, bağlılık ve işten ayrılma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Veriler analiz edildiğinde katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin orta seviyede; işten ayrılma niyetleri ve tükenmişlik algılarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve olumsuz ilişki görülmüştür. Tükenmişlik düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasında ise anlamlı ve olumlu ilişki görülmektedir.

Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis (2009) “Çalışanların Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesi Örneği” başlıklı araştırmalarında, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki bağlantıyı tespit ederek yönetimin bu konuda çıkarımlar sağlamasını amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılığın diğer iki boyuta göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın çalışanların duygusal tükenmişlik algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu, örgütsel bağlılığın algısının ise daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaş grupları incelendiğinde 36 ile 50 yaş aralığındaki çalışanların örgütsel bağlılık ve kişisel başarı algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, buna ilaveten duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Medeni hal düzeyinde evli katılımcılar bekârlara göre hem daha yüksek düzeyde örgüte bağlılık gösterirken hem de daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puan ortalamalarına sahiptirler. Eğitim düzeyi boyutunda ilköğretim mezunlarının örgütlerine daha bağlı oldukları görülmüştür. Çalışma süresi ve unvan boyutlarında yönetici konumundaki çalışanlar daha yüksek örgütsel bağlılık gösterirken düşük duygusal tükenmişlik ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Çetin, Basım ve Aydoğan (2011) “Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında örgütsel bağlılık ile tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre; tükenmişlik ve bağlılık değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, tükenmişlik düzeylerinin yorumlanmasında örgütsel bağlılık değişkeninin önemli tesirinin olduğu saptanmıştır.

Polat, Ercengiz ve Tetik (2012) “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında ilkököl ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik algılarının cinsiyet, medeni durum, okuldaki öğretmen sayısı, kıdem gibi farklı değişkenlerle ilişkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, yaş, kıdem ve medeni hal ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Kurumda çalışan öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi algıları artmaktadır.

Gören ve Sarpkaya (2014) “İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği)” başlıklı araştırmalarında, ilköğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerini belirlemeyi, bağlılığın boyutlarına ve cinsiyet, yaş, hizmet süresi, branş, medeni durum, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Veriler analiz edildiğinde elde edilen bulgulara göre en fazla gösterilen bağlılık boyutu duygusal bağlılık, ikinci olarak normatif bağlılık ve en son devam bağlılığıdır. Erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla duygusal bağlılık gösterdiği belirlenmiştir. Normatif ve devam bağlılığı boyutlarında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Öğretmenler ve yöneticiler arasında evli olanların daha yüksek duygusal bağlılığa sahip oldukları görülürken devam ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir fark yoktur. Yaş değişkeninde, devam bağlılığı açısından anlamlı bir fark yoktur, ancak en yüksek yaş grubunda yer alan öğretmenlerin daha fazla duygusal bağlılık gösterdiği, normatif bağlılık boyutunda ise genç öğretmenlerin daha düşük düzeyde normatif bağlılığa sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenim düzeyleri açısından değerlendirildiğinde normatif ve devam bağlılıklarında anlamlı bir fark yokken, duygusal bağlılık boyutunda eğitim enstitüsünden mezun olanların eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha fazla duygusal bağlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2017) “Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılıkları, Kişilik Özellikleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” başlıklı araştırmayı yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların örgütsel bağlılık seviyeleri en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında, duygusal bağlılık düzeyi en yüksek, normatif bağlılık ikinci ve devam bağlılığı ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların zihinsel tükenmişlik düzeyleri en yüksek ortalama puana sahipken en düşük ortalama puana sahip boyutun duygusal tükenmişlik olduğu görülmüştür. Korelasyon analizine göre, duygusal bağlılık ile tükenmişlik arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Devam bağlılığı ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Nacar ve Demirtaş (2017) “Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” isimli çalışmalarında, ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin bağlılık düzeylerini kendi algılarına göre Bilişsel, Duyuşsal ve Normatif boyutlarda belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre örnekleme yer alan öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının duygusal bağlılık algılarının ortalamanın üstünde olduğu, devam ve normatif bağlılık algılarının ise ortalamanın altında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kadınların örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Görev değişkeni açısından değerlendirildiğinde, müdür yardımcılarının bağlılık algıları ile öğretmenlerin bağlılık algıları arasında müdür yardımcılar lehinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu farkın sebebinin müdür yardımcılarının okulu temsil etme sorumluluğu taşımasından olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Görev yapılan ilçeler açısından değerlendirildiğinde, sadece normatif bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşılmıştır. Dulkadiroğlu ilçesinde normatif bağlılığın yüksek olmasının bu ilçenin sosyo-ekonomik yapısının düşük olmasından kaynaklanabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Son olarak, yaş, branş ve hizmet yılı değişkenleri açısından katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Elma ve Ergen (2019) “İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; katılımcıların düşük düzeyde uyum bağlılığı algısına, yüksek düzeyde içselleştirme ve özdeşleşme bağlılığı algılarına sahip oldukları görülmüştür. Mesleki tükenmişlik algılarında ise ilkökul öğretmenlerinin bütün boyutlarda düşük düzey tükenmişlik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Tükenmişlikle bağlılık ilişkisi açısından tükenmişlik düzeyinin örgütsel bağlılık boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Alev ve Taş (2020) “Lider-Üye Etkileşimi, Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı araştırmalarında okullardaki lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ve örgütsel bağlılık algıları kısmen yüksek düzeyde, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu görülmüştür. Örnekleme yer alan öğretmenlerin, okul yöneticileri ile etkileşimlerinin ve okula bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Korelasyon sonucuna göre; lider-üye etkileşiminin pozitif yönde, tükenmişlik ile negatif yönde ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucuna göre

lider-üye etkileşiminin tükenmişliği olumsuz yönde yordadığı, örgütsel bağlılığı olumlu ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen yurt içi araştırmalar değerlendirildiğinde, araştırmacılar tarafından katılımcıların örgütsel bağlılık algılarıyla tükenmişlik düzeyleri arasında olumsuz ve anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşıldığı görülmektedir (Bulut, 2017; Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2009; Polat ve Uğurlu, 2009). Katılımcıların örgütsel bağlılık algıları arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır ya da örgütsel bağlılık algıları azaldıkça tükenmişlik düzeyleri artmaktadır. İncelenen yurt içi araştırmalarda öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik algısına sahip olduğu görülmektedir (Alev ve Taş, 2020; Elma ve Ergen, 2019). Tükenmişlik düzeyinin düşük düzeyde olmasının öğrenciler ve okul için iyi bir sonuç olduğu söylenebilir. Düşük tükenmişlik algısına sahip öğretmenler öğrencileri için daha çok çaba gösterirken okulun vizyon ve misyonuna daha verimli hizmet edebilirler. Çeşitli demografik değişkenler açısından, erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek bağlılık sahibi olduğu tespit edilmiştir (Aksanuklu ve İnandı, 2018; Gören ve Sarpkaya, 2014; Nacar ve Demirtaş, 2017). Erkek öğretmenler, geleneksel aile sorumlulukları sebebiyle okula karşı daha yüksek örgütsel bağlılık sahibi olabilirler. Eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, mezun olunan eğitim kademesi yükseldikçe tükenmişlik algısının arttığı görülmektedir (Gündüz, 2005). Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler, meslekten daha fazla beklenti sahibi olabilirler. Beklentiler ile elde edilenler arasındaki fark nedeniyle daha yüksek tükenmişlik ortaya çıkabilir. Sonuç olarak incelenen yurt içi araştırmalara göre, örgütsel bağlılık boyutlarının tükenmişlik boyutları ile çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu söylenebilir.

2.14. Yurtdışı Araştırmalar

Joseph J. Blase (1982), “Öğretmen Stresi ve Tükenmişliğine İlişkin Sosyo-Psikolojik Temelli Bir Teori” başlıklı araştırmasında devlet okullarında çalışan öğretmenlerden toplanan deneysel verilere dayanan stres ve tükenmişlik teorisi ortaya koymayı amaçlamıştır. New York şehrinin banliyölerinde yer alan bir lisede görev yapan 43 öğretmen ile sınırlı olan araştırmanın verileri yaklaşık 400 saatte ve bir eğitim öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Daha önceki yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen tükenmişliği hakkında bilgi verse de bu çalışmalar daha çok sağlık ve hizmet sektöründe çalışan bireyler ile yürütülmüştür. Öğretmenlerde stresin belirtileri, öğretmenleri strese eğilimli hale getiren unsurlar ve bunlarla başa çıkma yolları gibi önemli konular üzerine odaklanan sistematik araştırmalar yetersizdir. Blase (1982) ortaya koyduğu Öğretmen Performans Motivasyon Teorisinde (TP-M Theory) öğretmenlerin öğrencilerin farklı alanlardaki ihtiyaçlarını tespit ederek bu

ihtiyaçları hedefler haline getirdiğini ve enerjisini hedefleri gerçekleştirmek uğruna kullandığını savunmuştur. Öğretmen belirlediği hedeflere ulaşamadığında, hayal kırıklığı ile birlikte başarısızlık hissi yaşamakta ve kendini değersiz görmeye başlamaktadır. Öğretmen var olan bu durumla mücadele etmek için ilk başlarda daha çok zaman ve enerji harcayarak katılımını arttırmaktadır. Fakat arzu edilen hedefler ile gerçekleşen başarı arasındaki çelişki zamanla öğretmenin daha az çaba harcayarak daha az katılım göstermesine yol açmaktadır. Artan memnuniyetsizlik sonunda tükenmişliğe neden olmaktadır. Teorideki kavramlar öğrencilerin ihtiyaçları, çıktıları başarmak için öğretmenin gösterdiği gayret, stres kaynaklarının üstesinden gelebilmek için mücadele kaynakları, stres kaynakları, olumsuz çıktılar, ödüller, performans çıktılarına ilişkin memnuniyet düzeyi, katılım düzeyi ve motivasyon düzeyidir.

Leiter ve Maslach (1988) “Kişiler arası Ortamın Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmalarında, bireylerin örgüt içindeki diğer çalışanlarla olan ilişkileri tükenmişliğin üç farklı boyutunun belirleyicisi olacağını, tükenmişliğin boyutlarının birbirleriyle ilişkili olacağını ve tükenmişliğin üç boyutunun örgütsel bağlılığın belirleyicisi olacağını varsayımlardır. Araştırma bulgularına göre, rol çatışması ve yöneticiler ile olumsuz ilişkiler duygusal tükenme ile ilişkilidir. Çalışma arkadaşları ve yöneticilerle olumsuz ilişkisi olan çalışanların ve yüksek duygusal tükenme yaşayan çalışanların duyarsızlaşma oranı daha yüksektir. Son olarak, yöneticilerle stresli ilişkiler çalışanların duygusal tükenmişliğini arttırmaktadır. Yüksek orandaki tükenmişlik duyarsızlaşmaya neden olmaktadır. Duyarsızlaşma devam ettiği takdirde, çalışanların başarı hissi yok olmaktadır. Ayrıca, tükenmişlik, örgütsel bağlılığın azalmasına neden olmaktadır. Yöneticilerle olumsuz ilişkiler ve örgütsel bağlılık arasında da doğrudan ilişki vardır. Olumsuz ilişkiler bağlılığı tersine etkilemektedir. Ek olarak, bağlılığı yüksek olan bireyler, bağlılığı yüksek olan diğer çalışanlarla daha çok iletişim kurmayı tercih ederken örgüte karşı ilgisiz çalışanlar kendileri gibi ilgisiz olanlarla daha çok iletişim kurmaktadır.

Kalliath, O’driscoll ve Gillespie’nin (1998) gerçekleştirdiği “İki Farklı Sağlık Çalışanı Örneğinde Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi” başlıklı araştırmada yüksek bağlılık düzeyinin doğrudan düşük duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilişkili olduğu ve duygusal tükenmenin duyarsızlaşmaya katkı sağlayacağı hipotezlerini test etmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, tükenmişliğin bireyin örgüte bağlılık düzeyini azaltabileceği sonucunun yanında tam tersi olarak örgütsel bağlılığın tükenmişlik için önemli bir belirleyici faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağlılık arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmaktadır. Öte yandan, bağlılığı zayıf olan çalışanlar,

işten ve örgütten zihinsel geri çekilme yaşarken yüksek stres içeren durumlardan bağlılığı yüksek bireylere göre daha fazla etkilenebilirler.

Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006) “Öğretmenler Arasında Tükenmişlik ve İş Bağlılık” isimli çalışmalarında, hem öğretmen tükenmişliği ve tükenmişliğe götüren süreçteki enerji yitimini kapsayan hem de öğretmen katılımı ve olumlu motivasyonel süreci içeren Mesleki Talepler ve Kaynaklar Modelini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iş talepleri (olumsuz öğrenci davranışları, iş yükü ve fiziksel iş ortamı) ile tükenmişlik ve hastalıklar arasında olumlu ilişki vardır. Buna ilaveten, iş kaynakları (mesleki kontrol, yönetici desteği, bilgiye ulaşma, sosyal iklim ve yenilikçi iklim) ile işe katılım ve örgütsel bağlılık arasında aynı yönde ilişki görülmektedir. İş kaynakları ile tükenmişlik arasında ise olumsuz ilişki vardır. Tükenmişlik belirtileri ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz ilişki varken tükenmişlik belirtileri ile hastalıklar arasında olumlu ilişki vardır. Son olarak, işe katılım ile örgütsel bağlılık arasında olumlu ilişki vardır.

Nagar (2012) “Tükenmişlik Yaşayan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu” başlıklı araştırmasında tükenmişliğin öğretmenler arasında mesleki tatmin için belirleyici faktör olup olmadığını belirlemeyi ve mesleki tatmin ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın teorik modeli, tükenmişliğin mesleki tatmin üzerindeki etkilerini ve tükenmişlikten etkilenen mesleki tatminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini değerlendirmek için oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, duygusal tükenme ve başarı hissinde azalma oranı kadınlarda daha fazla iken duyarsızlaşma erkek öğretmenlerde daha yüksek orandadır. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek oranda tükenmişlik hissettiği bulunmuştur. Bunun yanında, kadınlar erkeklere göre daha yüksek oranda mesleki tatmin yaşamakta ve daha yüksek örgütsel bağlılık göstermektedir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, yaş ile genç yaşlarda tükenmişlik yaşama olasılığı arasında negatif ilişki, orta ve üstü yaşlarda yaş ile tükenmişlik yaşama olasılığı arasında pozitif ilişki vardır. Yaş ile örgütsel bağlılık ilişkisine göre, yaş ilerledikçe örgütsel bağlılık düzeyi de artmaktadır. Sonuç olarak, mesleki tükenmişliğin azalan mesleki tatmin ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Mesleki tatmin ise örgütsel bağlılığın mühim bir belirleyicisidir. Yüksek mesleki tatmine sahip öğretmenlerin daha yüksek örgütsel bağlılık göstermesi olasıdır.

Sadeghi ve Khezlou (2014), İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş boyutlarında tükenmişlik düzeyleri ile sosyo demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “İran’daki İngilizce Öğretmenleri Arasında Tükenmişlik: Sosyo-Demografik Özellikler Önemli mi?” başlıklı

araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, yaş, cinsiyet ve medeni durumla tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik göstermektedir.

Werang, Asmaningrum ve Irianto (2015) “Endonezya’daki Papua Bölgesindeki Devlet Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık ve İş Performansları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında Endonezya’nın Papua bölgesi Boven Naipiliğindeki ilköğretim öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve mesleki performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin okullarına daha az bağlı olacağı ve işten ayrılmalarının olası olacağı sonucuna varılabilir. İkinci olarak, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki performansları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tükenmişlik öğretmenlerin üretim kapasitelerinin ve etkililiklerinin azalmasına, bireysel çatışmalar ve yapılan işi sekteye uğratması nedenleriyle bireyin iş arkadaşları ile olumsuz ilişkiler geliştirmesine neden olabilir. Son olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile mesleki performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yüksek bağlılık öğretmenlerin performansını arttırabilir. Eğer, okul müdürleri, öğretmenlerin performanslarını yükseltmek istiyorlarsa örgütsel bağlılığı geliştirmek için çeşitli stratejik adımlar atmalıdırlar.

Sokal, Trudel ve Babb (2021) “Artık Yeter! Covid-19 pandemisinin İkinci Dalgasında Kanadalı Öğretmenlerin Düşük Örgütsel Bağlılığı ve Tükenmişliğine İlişkin Faktörler” başlıklı araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada, Covid-19 pandemisi süresince öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine bağlı olarak tükenmişliğin ne durumda olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sırasında öğretmenlerin çoğu yüz yüze eğitime devam ederken bazıları sağlık ve güvenlik kısıtlamalarından dolayı çevrimiçi ders yapmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okulda kalma niyeti ile duygusal tükenmişlik arasında olumsuz ve anlamlı ilişki varken tükenmişliğin diğer boyutlarıyla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Düşük bağlılığa sahip öğretmenler, bölüm ve okul yöneticilerinden düşük kalitede destek alırken, yüksek bağlılığa sahip öğretmenler okul ve bölüm liderlerinden daha yüksek kalitede destek algısına sahiptirler. Öğretmenlik mesleğinde kalmak ve bağlanmışlık ile bölüm liderliği arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinde kalmak ile duygusal tükenmişlik ve sinizm arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle güçlü bölüm liderliğinin tükenmişlik, ayrılma niyeti ve yıpranmaya karşı koruyucu rolü vardır. Pandemi esnasında salgın ile mücadele etmek, örgütsel bağlılık

göstermek, tükenmişliğin önüne geçmek için okul müdürlerinin ve bölüm yöneticilerinin sahip olduğu roller çok önemlidir.

İncelenen yurtdışı araştırmalar değerlendirildiğinde, katılımcıların tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık algıları arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir (Leiter ve Maslach, 1988; Werang, Asmaningrum ve Irianto, 2015). Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin okullarına daha az bağlı olabileceği söylenebilir. Öte yandan, bağlılık algısı yükseldikçe duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır (Kalliath, O'driscoll ve Gillespie, 1998). Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın yüksek düzeyde olması durumunda birey, kendini daha başarısız olarak değerlendirebilirler. Kendini başarısız gören öğretmenler ise hayal kırıklığı ve değersizlik hissi yaşayabilir (Blase, 1992). Bu durumdaki öğretmenler örgütsel hedeflerden uzaklaşıp öğretmenlik mesleğini terk etmeyi düşünebilirler. Bu bağlamda, okulda kalma niyeti ile duygusal tükenmişlik arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Sokal, Turdel ve Babb, 2021). Sonuç olarak, incelenen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıracak çalışmaların tükenmişliği azaltacak sonuçları ortaya çıkaracağı söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya dair model, çalışma grubu, veri toplama süreci ile veri toplamak için kullanılan araçlar, veri toplama araçlarının uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine dair veriler ve araştırmacının rolünü içeren bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında bir konuya dair katılımcıların görüşleri veya ilgi, yetenek, inanç, tutum gibi özellikleri tespit edilirken araştırmanın konusu ile ilgili mevcut durumun betimlemesinin yapılması amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modeli ise değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2011).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırma evreninde Manisa ilinin Salihli ilçesindeki resmi liselerde 2020-2021 eğitim öğretim yılında çalışan öğretmenler yer almaktadır. Araştırma için araştırmanın evreninde bulunan 6 Anadolu Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 4 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 2 İmam Hatip Anadolu Lisesinde görev yapan toplam 590 öğretmenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak, Covid19 pandemisi sebebiyle 2020 yılı Mart ayından itibaren uzaktan eğitime geçilmesi ve bu süreçte e-Nabızda kayıtlı kronik hastalığı bulunan, 60 yaş üstü olan veya hamileliğinin 24. haftasını dolduran öğretmenlerin idari izinli sayılması, bazı öğretmenlerin katılmaya gönüllü olmaması gibi çeşitli nedenlerden dolayı toplam 452 öğretmene ulaşılabilmektedir. Öğretmenlerden alınan veriler incelendiğinde 12 ölçeğin bir kısmının boş bırakıldığı veya hep aynı seçeneklerin işaretlendiği görülmüştür. Bu nedenle, 12 ölçek değerlendirmeye alınmamış, toplam 440 katılımcının verileri incelenmeye alınmıştır. Bu 440 katılımcıya ait kişisel bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Evreninin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	243	55.2
Erkek	197	44.8
Toplam	440	100.0

Tablo 4'e göre araştırma evreninin 243 kadın (% 55.2) katılımcı ve 197 erkek (% 44.8) katılımcı olarak toplam 440 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 5. Araştırma Evreninin Medeni Hale Göre Dağılımı

Medeni Hal	n	%
Evli	361	82.0
Bekar	79	18.0
Toplam	440	100.0

Tablo 5'e göre araştırma evreninin 361 evli (% 82.0) ve 79 bekar (% 18.0) öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırma Evreninin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı	n	%
0	75	17.0
1	109	24.8
2	224	50.9
3	32	7.3
Toplam	440	100.0

Tablo 6'ya göre araştırma evrenindeki 75 (% 17.0) öğretmenin hiç çocuk sahibi olmadığı, 109 (%24.8) öğretmenin 1 çocuk sahibi olduğu, 224 (%50.9) öğretmenin 2 çocuk sahibi olduğu ve 32 (%7.3) öğretmenin 3 çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırma Evreninin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	n	%
Dil Bilimleri ve Edebiyat	106	24.1
Fen Bilimleri ve Matematik	109	24.8
Sosyal Bilimler	91	20.6
Sanat ve Spor	47	10.7
Meslek Dersleri	87	19.8
Toplam	440	100.0

Tablo 7'ye göre araştırma evreninde 106 (%24.1) Dil Bilimleri ve Edebiyat öğretmeni, 109 (%24.8) Fen Bilimleri ve Matematik öğretmeni, 91 (% 20.6) Sosyal Bilimler öğretmeni, 47 (10.7) Sanat ve Spor öğretmeni, 87 (%19.8) Meslek Dersleri öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 8. Araştırma Evreninin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	n	%
Lisansüstü	53	12.0
Lisans/Önlisans	387	88.0
Toplam	440	100.0

Tablo 8'e göre araştırma evreninde yer alan 53 (%12) öğretmen lisansüstü, 387 (%88) öğretmen lisans/ön lisans mezunudur.

Tablo 9. Araştırma Evreninin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türleri	n	%
AL/SBL	198	45.0
MTAL	200	45.5
İHL	42	9.5
Toplam	440	100.0

Tablo 9'a göre araştırma evrenindeki 198 (%45.0) öğretmen Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinde, 200 (% 45.5) öğretmen MTAL'de ve 42 (% 9.5) öğretmen İHL'de görev yapmaktadır.

Tablo 10. Araştırma Evreninin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Çalışma Süreleri	n	%
0-5 Yıl	203	46.1
6-10 Yıl	116	26.4
11 Yıl ve üstü	121	27.5
Toplam	440	100.0

Tablo 10'a göre araştırma evreninde yer alan 203 (%46.1) öğretmen 0-5 yıl, 116 (% 26.4) öğretmen 6-10 yıl ve 121 (% 27.5) öğretmen 11 yıl ve üzeri aynı okulda çalışma süresine sahiptir.

Tablo 11. Araştırma Evreninin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
1-10 Yıl	66	15.0
11-20 Yıl	160	36.4
21 Yıl ve üstü	214	48.6
Toplam	440	100.0

Tablo 11'e göre araştırma evreninde yer alan 66 (% 15.0) öğretmen 1-10 yıl, 160 (% 36.4) öğretmen 11-20 yıl ve 214 (% 48.6) öğretmen 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahiptir.

Tablo 12. Araştırma Evreninin Son 3 yılda Proje veya Eğitime Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Evet	265	60.2
Hayır	175	39.8
Toplam	440	100.0

Tablo 12'ye göre araştırma evrenindeki 265 (% 60.2) öğretmen son üç yıl içinde bir proje veya eğitime katılmıştır. 175 (%39.8) öğretmen ise son üç yılda herhangi bir proje veya eğitime katılmamıştır.

Tablo 13. Araştırma Evreninin Kronik Hastalık Durumuna Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Evet	83	18.9
Hayır	357	81.1
Toplam	440	100.0

Tablo 13'e göre araştırma evrenindeki 83 (% 18.9) öğretmen kronik bir hastalığa sahipken 357 (% 81.1) öğretmen ise herhangi bir kronik hastalığa sahip değildir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma, lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelenmek için gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya dair verileri toplamak için Maslach ve Jackson'ın geliştirdiği ve İnce ve Şahin'in (2015) Türkçeye kazandırdığı Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Meyer, Allen ve Smith'in geliştirilip Dağlı, Elçiçek ve Han'ın (2018) Türkçeye uyarladığı Örgütsel Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmanın alt problemlerinde var olan yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, branş, öğrenim düzeyi, okul türü, aynı okuldaki görev süresi, mesleki kıdem, son 3 yılda katıldığı proje veya eğitimler ve kronik hastalık gibi değişkenlerin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgiler formu katılımcılara uygulanmıştır.

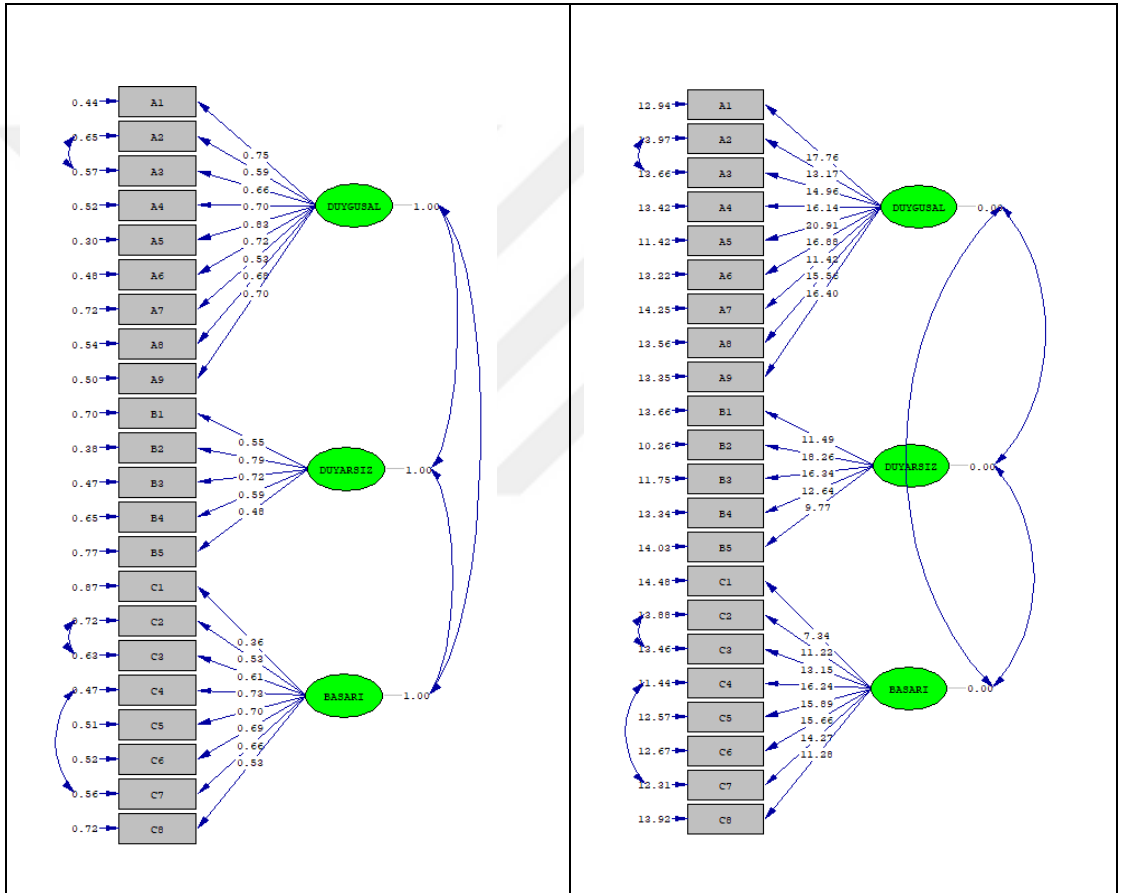
3.3.1. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)

MTÖ, Maslach Tükenmişlik Envanteri temel alınarak hazırlanmıştır. Envanterdeki maddeler Türkçeye çevrilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan Türkçe maddeler, farklı alanlarda görev yapan akademisyenlere ulaştırılarak uzman görüşlerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarından ve 7'li Likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1., 2., 3., 6., 8., 13., 14., 16. ve 20. maddeler (toplam 9 madde) duygusal tükenmişlik boyutuna, 5., 10., 11., 15. ve 22. maddeler (toplamda 5 madde) duyarsızlaşma boyutuna, 4., 7., 9., 12., 17., 18., 19. ve 21. maddeler (toplamda 8 madde) kişisel başarı boyutuna karşılık gelmektedir. Katılımcılar, duygusal tükenme boyutundan en fazla 54 puan, duyarsızlaşma boyutundan en fazla 30 puan ve kişisel başarı boyutundan en fazla 48 puan alabilmektedir. Katılımcı duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yüksek puan alırsa yüksek düzey tükenmişlik algısı işaret edilmektedir. Katılımcının, kişisel başarı boyutunda düşük puan alması bireyin kendini yetersiz hissederek yüksek tükenmişlik yaşadığına işaret etmektedir. Pilot uygulama için toplam 220 öğretmenden veri toplanmıştır. Pilot uygulamanın ardından 540 öğretmenden toplanan verilerle asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulama için de geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Tükenmişlik ölçeğinin yapı geçerliliğini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizleri için veriler

incelendiğinde Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı duygusal tükenme boyutu için 0,88, duyarsızlaşma boyutu için 0,78, kişisel başarı boyutu için 0,74 olarak bulunmuştur (İnce ve Şahin, 2015).

Şekil 1.'de bu araştırma kapsamında toplanan veriler doğrultusunda M.T.Ö.'ye ait "Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (DFA)", "DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları" ve "Güvenirlik Analizi Sonuçları" verilmektedir.

Şekil 1. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği "Doğrulayıcı Faktör Analizi" Sonuçları



Şekil 1 incelendiğinde MTÖ'nün DFA sonuçlarına göre, parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait boyutların standartlaştırılmış r ve t değerleri kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin birbirlerinden bağımsız olarak belirlenen faktörleri açıklayabildikleri belirlenmiştir.

MTÖ'ye ait DFA sonuçlarındaki r ve t değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği r ve t Değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	t
Duyusal	1.Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	,75	17,76
	2.Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	,59	13,17
	3.Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	,66	14,96
	6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	,70	16,14
	8.Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	,83	20,91
	13.Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	,72	16,88
	14.Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu düşünüyorum.	,53	11,42
	16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	,68	15,56
	20.Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	,70	16,40
	5.Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	,55	11,49
Duyarsızlaşma	10.Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha duyarsızlaştım.	,79	18,26
	11.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	,72	16,34
	15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	,59	12,64
	22.Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	,48	9,77
	4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	,36	7,34
Kişisel Başarı	7.Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	,53	11,22
	9.Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum.	,61	13,15
	12.Kendimi çok zinde hissediyorum.	,73	16,24
	17.Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	,70	15,89
	18.Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	,69	15,66
	19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	,66	14,27
	21.İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	,53	11,28

MTÖ'nün DFA Modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

χ^2	SD	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
545.30	203	,90	,95	,95	,97	,97	,059	,063

Tablo 15'te verilen DFA modeli uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, NFI, RFI, CFI ve IFI değerlerinin 0.90'dan büyük; GFI indeksinin ise ,90 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. RMR ve RMSEA indeksleri incelendiğinde ise bu indeks değerlerinin ,10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'e (2003) göre ,05 ile ,10 aralığındaki RMSEA değerleri kabul edilebilir uyum değerleridir. GFI için kabul edilebilir eşik değeri ,90'dır. ,95 ile 1,00 arası NFI ve CFI değerleri iyi uyum anlamına gelmektedir. Elde edilen veriler neticesinde, bu araştırmadaki verilerin DFA modelinin uygun ölçülerde

bulunduğuna ve araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçebileceğine karar verilmiştir.

Tablo 16. **Mesleki Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Ölçümleri**

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği		
Boyut	Alpha	Madde Sayısı
Duygusal	,89	9
Duyarsızlaşma	,76	5
Kişisel Başarı	,81	8

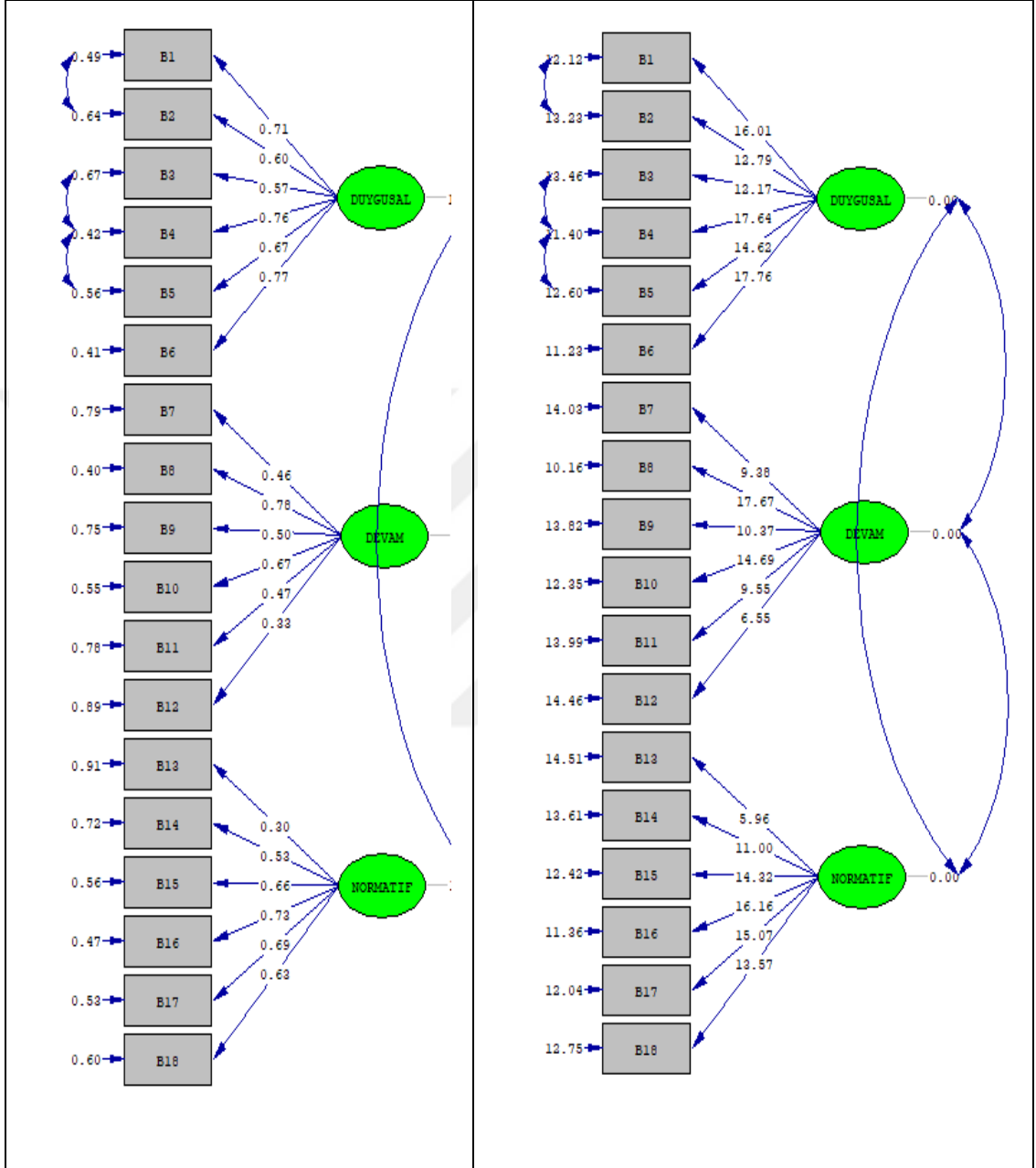
Tablo 16'ya göre MTÖ'nün boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı verilmektedir. Ölçeğin 9 maddeden oluşan duygusal tükenmişlik boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısının $\alpha=,89$, 5 maddeden oluşan duyarsızlaşma boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısının $\alpha=,76$, 8 maddeden oluşan kişisel başarı boyutu için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısının $\alpha=,81$ olduğu belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2011) göre test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan güvenirlilik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması genelde yeterli olarak kabul edilmektedir. Bu manada, Tablo 16'da verilen güvenirlilik katsayısı incelendiğinde MTÖ'nün güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)

Araştırmada kullanılan ÖBÖ'yü, Meyer, Allen ve Smith (1993) 18 madde halinde geliştirilmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) da Türkçeye uyarlanmıştır. Örgütsel bağlılık; duygusal, devam ve normatif bağlılık şeklinde üç boyutlu olarak ele alınmaktadır. 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeler duygusal bağlılığı; 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. maddeler devam bağlılığını; 13., 14., 15., 16., 17. ve 18. maddeler ise normatif bağlılığı ölçmektedir. Ölçekte yer alan 3., 4., 5. ve 13. maddeler ters maddelerdir. Ölçek öncelikle, lisans mezuniyeti İngilizce olan uzman akademisyenlerce Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe diline çevrilen ölçek maddeleri tekrar İngilizceye çevrilerek ifadelerin eşleşip eşleşmediği kontrol edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına göre, elde edilen veriler incelendiğinde maddelerin faktör yükleri ,33 ile ,80 arasında dağıldığı görülmektedir. Cronbach-Alpha Güvenirlilik katsayısının; duygusal bağlılıkta ,80, devam bağlılığında ,73, normatif bağlılıkta ,80 ve ölçek toplamında ,88 olduğu görülmektedir (Dağlı vd., 2018).

Şekil 2.'de araştırma kapsamında toplanan veriler doğrultusunda ÖBÖ'ye ait DFA, DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları verilmiştir.

Şekil 2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları



Şekil 2 incelendiğinde ÖBÖ'nün DFA sonuçlarına göre, parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait boyutların standartlaştırılmış r ve t değerlerinin kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin, birbirlerinden bağımsız şekilde belirlenen faktörleri açıklayabildikleri görülebilir.

ÖBÖ'ye ait DFA sonuçlarındaki r ve t değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Örgütsel Bağlılık Ölçeği r ve t Değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	t
Duygusal	1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	,71	16,01
	2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	,60	12,79
	3. Okulum karşı güçlü bir aidiyet <u>hissetmiyorum</u> .	,57	12,17
	4. Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum</u> .	,76	17,64
	5. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi <u>görmüyorum</u> .	,67	14,62
	6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	,77	17,76
Devam	7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.	,46	9,38
	8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	,78	17,67
	9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	,50	10,37
	10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	,67	14,69
	11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	,47	9,55
	12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	,33	6,55
Normatif	13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk <u>hissetmiyorum</u> .	,30	5,96
	14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.	,53	11,00
	15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	,66	14,32
	16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	,73	16,16
	17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	,69	15,07
	18. Bu okula çok şey borçluyum.	,63	13,57

ÖBÖ'nün DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18. Örgütsel Bağlılık Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

χ^2	SD	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
481.13	129	,88	,93	,92	,95	,95	,066	,083

Tablo 18'de görüleceği üzere DFA modeli uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, NFI, RFI, CFI ve IFI indeks değerlerinin ,90'dan büyük; GFI indeksinin ise ,88 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. RMR ve RMSEA indeksleri incelendiğinde ise bu indeks değerlerinin ,10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'e (2003) göre ,05 ile ,10 aralığındaki RMSEA değerleri kabul edilebilir uyum değerleridir. ,95 ile 1,00 arası CFI değerleri iyi uyum anlamına gelmektedir. ,90 ile ,95 arası NFI değeri kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir. Uzun, Gelbal ve Öğretmen'e (2010) göre ,90 ve üstü GFI değeri iyi uyum değeri kabul edilir, ancak örneklemin büyüklüğü GFI'yi etkileyebilir,

örneklem büyüdükçe GFI daha küçük değer verebilir. Bu nedenle ,85 üstü değerler kabul edilebilir olarak görülebilir. Elde edilen veriler neticesinde, bu araştırmadaki verilerin DFA modelinin uygun ölçülerde bulunduğu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçebileceğine karar verilmiştir.

Tablo 19. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Örgütsel Bağlılık Ölçeği		
Boyut	Alpha	Madde Sayısı
Duygusal	,84	6
Devam	,70	6
Normatif	,76	6
Ölçek Geneli	,88	18

Tablo 19’da ÖBÖ’ye ilişkin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı verilmektedir. Ölçeğin duygusal bağlılık boyutunda katsayının $\alpha=,84$, devam bağlılığı boyutunda katsayının $\alpha=,70$, normatif bağlılık boyutunda katsayının $\alpha=,76$, ölçek genelinde ise $\alpha=,88$ olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk vd.’ye (2011) göre test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması genelde yeterli olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Tablo 19’da verilen Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı incelendiğinde ÖBÖ’nün güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmacı, 2020 Ocak ayında gerekli izinleri aldıktan sonra ölçme araçlarını 6-10 Nisan 2020 tarihindeki ara tatilde uygulamayı planlamıştır. Ancak, ortaya çıkan küresel Covid-19 pandemisi nedeniyle 13 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle, araştırmacı ölçeklerin uygulamasını 22 Haziran 2020 tarihine ertelese de öğretmenlerin sene sonu mesleki çalışmaların uzaktan yapılmasına karar verilmesinden dolayı ölçeklerin uygulanması 2020 2021 eğitim öğretim yılı sene başı mesleki çalışma dönemine ertelenmiştir. MEB tarafından 24 Ağustos 2020 tarihinde başlayan mesleki çalışma programının yüz yüze yapılmasına karar verilmesi ile birlikte araştırmacı, Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne izin belgeleriyle başvuru yaparak ölçeklerini uygulamak için tekrar izin istemiştir. Pandemi şartları nedeniyle, bazı ilçe yöneticilerinin ilk başta karşı çıkmasına rağmen bir önceki dönem yüzyüze eğitim yapılamaması mücbir sebep sayılarak ölçekler için tekrar izin alınmıştır. Araştırmacı, tüm ölçekleri her kişiye özel olacak şekilde tek tek poşet dosyalar içine koyarak ve her bir ölçeğin yanına öğretmende kalacak tükenmez kalem ve küçük şekerler ekleyerek hijyen ve temas konusunda önlem almış, pandemi

kurallarına riayet edilerek ölçekler liselerde görev yapan öğretmenlere araştırmacının kendisi tarafından elden uygulanmıştır. Okullarda bulunan öğretmenlerin genel olarak araştırmaya katılmaya istekli oldukları gözlemlenmiş, pandemi koşulları ve başka sebeplerle araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenler saygıyla karşılanmıştır. Ayrıca pandemi sürecinde, sağlık veya yaş sebebiyle idari izinli olan öğretmenlere ulaşılamamıştır. Bunlara ek olarak, pandemi nedeniyle, araştırmacıyı okula kabul etmek istemeyen okul müdürlerine ölçekler bırakılarak ölçeklerin 48 saat temas edilmeden okulda bekletilmesine, daha sonra okul yönetimi tarafından uygulanıp kapalı zarf içinde araştırmacıya teslim edilmesine karar verilmiştir. 5 günlük mesleki eğitim programı boyunca her gün farklı liselere gidilerek okul yöneticilerinin desteğiyle araştırmanın ölçme araçları toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veriler MTÖ ve ÖBÖ kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS Statistics 21 programına girilmiş ve bu program aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analizlerine başlamadan önce araştırmada toplanan verilerin dağılımının normal olup olmadığını test etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Normallik testi bulguları alttaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20. **Normallik Testi Bulguları**

Ölçek	Boyut	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Tükenmişlik	Duygusal	,99	,66
	Duyarsızlaşma	1,80	1,65
	Kişisel Başarı	-,58	-,60
Bağlılık	Duygusal Bağlılık	-,64	,29
	Devam Bağlılığı	-,19	-,17
	Normatif Bağlılık	-,05	-,11

MTÖ'nün ve ÖBÖ'nün boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelendiğinde değerlerin +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür. George ve Mallery'e (2020) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 değerleri arasında olması verilerin dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden "t-testi ve ANOVA Testi" kullanılmıştır. ANOVA Testi sonrasında anlamlı bir fark tespit edildiğinde varyanslar eşitse post hoc testlerinden LSD testi, varyanslar eşit değilse post hoc testlerinden Games Howell testi kullanılmıştır. MTÖ ve

ÖBÖ'ye ait ölçümler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini tespit etmek için Korelasyon testi, değişkenlerin incelenmesi için Regresyon Analizi yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma esnasında geçerlik ve güvenirlik sağlanması amacıyla bazı adımlar takip edilmiştir. Bunlar;

1. Kullanılacak ölçme araçları için ölçekleri geliştiren bilim insanlarından e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. İzin alındığına dair e-posta yazışmaları Ekler bölümünde “Uygulama İzinleri” şeklinde verilmiştir.
2. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurularak Etik Kurulu İzin Belgesi alınmıştır.
3. Araştırmada elde edilen veriler, izni alınan ölçekler aracılığı ile Etik Kurulu İzin Belgesinde yer alan kurumlarda araştırmacı tarafından toplanmıştır.
4. Araştırma verileri toplandıktan sonra SPSS programına girilirken ve girildikten sonra karşılaştırması yapıp yanlış veri girişine karşı önlem alınmaya çalışılmıştır.
5. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplandığında MTÖ boyutları duygusal tükenmişlikte $\alpha=,89$, duyarsızlaşma boyutunda $\alpha=,76$, kişisel başarı boyutunda $\alpha=,81$ olduğu görülmüştür. ÖBÖ boyutları duygusal bağılılıkta Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısının $\alpha=,84$, devam bağılılığında $\alpha=,70$, normatif bağılılıkta $\alpha=,76$, ölçeğin genelinde ise $\alpha=,88$ olduğu saptanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırma verilerinin toplanması sürecinde, toplanan verilerin SPSS programına işlenmesi ve analiz edilmesi süresince ve yapılan analizlerin raporlanması süresince nesnel bir şekilde değerlendirmede bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın alt problemlerine dair verilerin analizi sonucundaki bulguları, tabloları ve bunlara ilişkin açıklamaları içermektedir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki birinci alt problem “Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarına ilişkin ölçümler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Ölçümler

Boyut	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Duyusal Tükenmişlik	1.Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1,31	1,54
	2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	2,65	1,82
	3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum	2,14	1,85
	6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	1,65	1,66
	8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	1,32	1,63
	13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1,19	1,64
	14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu düşünüyorum.	2,30	2,02
	16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	1,07	1,48
	20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	,82	1,35
	Toplam	1,61	1,21
Duyarsızlaşma	5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	,90	1,50
	10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha duyarsızlaştım.	,79	1,37
	11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	,93	1,50
	15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	,70	1,40
	22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	,75	1,19
Toplam		,81	,99

Tablo 21'in devamı

Kişisel Başarı	4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	5,15	1,36
	7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	4,69	1,60
	9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum.	4,50	1,80
	12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	4,41	1,74
	17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum	4,49	1,78
	18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	4,82	1,60
	19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	3,95	1,95
	21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	4,13	1,91
Toplam		4,52	1,13

Tablo 21'e göre öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının ortalamasının ($\bar{x}=1,61$) olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, duygusal tükenmişlik maddeleri arasında en yüksek ortalama puanla ($\bar{x}=2,65$ ve $SS=1,82$) "Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum" maddesini, en düşük ortalama puanla ($\bar{x}=,82$ ve $SS=1,35$) "Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum" maddesini göstermişlerdir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının ortalaması $\bar{x}=,81$ olarak görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, duyarsızlaşma maddeleri arasında en yüksek ortalama puanla ($\bar{x}=,93$ ve $SS=1,50$) "Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum" maddesini, en düşük ortalama puanla ($\bar{x}=,70$ ve $SS=1,40$) "Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum" maddesini göstermişlerdir.

Öğretmenlerin kişisel başarı algılarının ortalamasının $\bar{x}=4,52$ olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, kişisel başarı maddeleri arasında en yüksek ortalama puanla ($\bar{x}=5,15$ ve $SS=1,36$) "Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum" maddesini göstermişlerdir. En düşük ortalama puanla ise ($\bar{x}=3,95$ ve $SS=1,95$) "Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım" maddesini göstermişlerdir.

Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanlarına ilişkin ölçümler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Ölçümler

Boyutlar	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama Puan	Düzy
Duygusal Tükenme	0,00	52,00	14,50	Düşük düzey
Duyarsızlaşma	0,00	28,00	4,09	Düşük düzey
Kişisel Başarı	12,00	48,00	36,17	Orta düzey

M.T.Ö.'nün puanlama anahtarına göre katılımcı öğretmenler duygusal tükenmişlik boyutunda en yüksek puan 54 puan, duyarsızlaşma boyutunda en yüksek 30 puan, kişisel başarı boyutunda en yüksek puan 48 puan alabileceklerdir. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında, katılımcıların alacağı yüksek puanlar tükenmişliğin yüksek düzeyde olduğunu gösterirken, kişisel başarı boyutundan alınacak yüksek puanlar tükenmişliğin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Kişisel başarı algılarının puanlanması ve değerlendirilmesi arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Duygusal tükenmişlik boyutundan alınacak 0-16 puan aralığı düşük düzeyde tükenmişliği, 17-26 puan aralığı orta düzey tükenmişliği, 27 ve üzeri puan ise yüksek düzey tükenmişliği ifade etmektedir. Duyarsızlaşma boyutundan alınacak 0-8 puan aralığı düşük düzeyde tükenmişliği, 9-13 puan aralığı orta düzey tükenmişliği, 14 ve üzeri puan ise yüksek düzey tükenmişliği ifade etmektedir. Kişisel Başarı boyutundan alınacak 37 ve üzeri puan aralığı düşük düzeyde tükenmişliği, 31-36 puan aralığı orta düzey tükenmişliği, 0-30 üzeri puan ise yüksek düzey tükenmişliği ifade etmektedir (İnce ve Şahin, 2015).

Tablo 22'de araştırmada yer alan lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyine ilişkin algıları $\bar{x}=14,50$ düşük düzeyde, duyarsızlaşma boyutuna ait algıları $\bar{x}=4,09$ düşük düzeyde, kişisel başarı boyutuna ilişkin algıları $\bar{x}=36,17$ ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak kişisel başarı algılarına dair puan ortalamasının düşük düzey tükenmişlik algısına çok yakın olduğu görülmüştür.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki ikinci alt problem "Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları,

- (1) cinsiyetlerine,
- (2) medeni hallerine,
- (3) çocuk sayılarına,
- (4) branşlarına,

- (5) öğrenim düzeylerine,
 (6) görev yaptıkları okulun türüne,
 (7) görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine,
 (8) mesleki kıdemlerine,
 (9) son üç yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katılıp katılmadıklarına,
 (10) kronik hastalıklarının olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin dağılımının normal olup olmadığı test edilmiş ve mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Bu kapsamda parametrik testlerden t-testi ve ANOVA Testi uygulanmıştır. ANOVA Testinde anlamlı farklılık görüldüğü takdirde, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu saptamak için LSD ve Games Howell testlerine yer verilmiştir. Anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olan boyutların varyansının homojen olmadığı; 0,05'ten büyük olan ifadelerin ise varyansının homojen olduğu söylenebilir (Kayri, 2009). Bu sebeple, varyansları homojen dağılan boyutlar için Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden LSD seçilmişken; homojen dağılmayan boyutlar için ise Games-Howell Testi yapılmıştır.

4.2.1. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Kadın	243	1,70	1,10	1,64	438	P= ,10
	Erkek	197	1,50	1,33			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Duyarsızlaşma	Kadın	243	0,73	0,85	-1,95	438	P= ,06
	Erkek	197	0,92	1,14			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Kişisel Başarı	Kadın	243	4,49	1,14	-0,60	438	P= ,55
	Erkek	197	4,55	1,12			
	Toplam	440					Fark önemli değil

Tablo 23'e göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki tükenmişlik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.2. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının medeni hal değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni hal değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Medeni Hallerine Göre t-testi Sonuçları

Kaynak	M. Hal	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Evli	361	1,60	1,20	-0,41	438	P= ,68
	Bekar	79	1,66	1,25			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Duyarsızlaşma	Evli	361	0,79	0,98	-1,01	438	P= ,31
	Bekar	79	0,92	1,06			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Kişisel Başarı	Evli	361	4,49	1,14	-0,92	438	P= ,36
	Bekar	79	4,62	1,09			
	Toplam	440					Fark önemli değil

Tablo 24'e göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, medeni hallerine göre değerlendirildiğinde her üç boyutta da $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bulgular çerçevesinde öğretmenlerin medeni hallerine göre mesleki tükenmişlik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.3. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Çocuk Sayısına Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duyusal	0	75	1,68	1,28	GA	3,14	3	1,04	,70	,55
	1	109	1,68	1,03	Gİ	647,10	436	1,48		
	2	224	1,58	1,29	Toplam	650,24	439			
	3	32	1,35	1,11						
	Toplam	440	1,61	1,21					Fark önemli değil	
Duyarsızlaşma	0	75	,88	1,09	GA	,75	3	,25	,25	,86
	1	109	,84	,93	Gİ	436,97	436	1,00		
	2	224	,78	1,01	Toplam	437,72	439			
	3	32	,83	,92						
	Toplam	440	,81	,99					Fark önemli değil	
Kişisel Başarı	0	75	4,38	1,21	GA	3,60	3	1,20	,92	,43
	1	109	4,43	1,13	Gİ	563,84	436	1,29		
	2	224	4,58	1,11	Toplam	567,45	439			
	3	32	4,64	1,12						
	Toplam	440	4,52	1,13					Fark önemli değil	

Tablo 25'e göre lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik algılarında, çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, mesleki tükenmişlik algıları sahip oldukları çocuk sayısına açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin benzer görüşler içinde olduğu söylenebilir.

4.2.4. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin branş değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Branşlarına Göre F(Varyans Analizi)Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	Dil Bil. ve Edeb.	106	1,78	1,17	GA	4,82	4	1,20	,81	,52
	Fen ve Mat.	109	1,60	1,15	GI	645,42	435	1,48		
	Sosyal Bil.	91	1,50	1,35	Toplam	650,24	439			
	Sanat/ Spor	47	1,53	1,17						
	Meslek	87	1,55	1,22						
	Toplam	440	1,61	1,21						Fark önemli değil
Duyarsızlaşma	Dil Bil. ve Edeb.	106	,99	1,01	GA	6,57	4	1,64	1,65	,16
	Fen ve Mat.	109	,73	,83	GI	431,15	435	,99		
	Sosyal Bil.	91	,79	1,03	Toplam	437,72	439			
	Sanat/ Spor	47	,94	1,23						
	Meslek	87	,66	,97						
	Toplam	440	,81	,99						Fark önemli değil
Kişisel Başarı	Dil Bil. ve Edeb.	106	4,35	1,21	GA	8,30	4	2,07	1,61	,17
	Fen ve Mat.	109	4,43	1,15	GI	559,15	435	1,28		
	Sosyal Bil.	91	4,57	1,05	Toplam	567,45	439			
	Sanat/ Spor	47	4,80	1,02						
	Meslek	87	4,61	1,13						
	Toplam	440	4,52	1,13						Fark önemli değil

Tablo 26 incelendiğinde, lise öğretmenlerinin branşlarına göre mesleki tükenmişlik algılarında, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bağlamda, lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algıları, duyarsızlaşma algıları ve kişisel algıları branşlarına göre birbirlerine benzerdir.

4.2.5. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Lise Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları

Kaynak	M. Hal	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Lisansüstü	53	1,73	1,42	,76	438	P= ,45
	Lisans	387	1,59	1,18			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Duyarsızlaşma	Lisansüstü	53	,88	1,24	,50	438	P= ,62
	Lisans	387	,80	,96			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Kişisel Başarı	Lisansüstü	53	4,39	1,12	-,84	438	P= ,40
	Lisans	387	4,53	1,13			
	Toplam	440					Fark önemli değil

Tablo 27’ye göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde tüm boyutlarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması, lisans veya önlisans mezunu olup olmamasına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri değişmemektedir.

4.2.6. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul türü değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Okul Türüne Göre F(Varyans Analizi)Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	MTAL	200	1,78	1,29	GA	19,16	2	9,58	6,63	,00*
	İHL	42	1,06	,75	Gi	631,07	437	1,44		
	AL/SBL	198	1,55	1,18	Toplam	650,24	439			
	Toplam	440	1,61	1,21						Fark önemli
Duyarsızlaşma	MTAL	200	,88	1,04	GA	5,45	2	2,72	2,75	,06
	İHL	42	,49	,61	Gi	432,26	437	0,98		
	AL/SBL	198	,81	1,00	Toplam	437,72	439			
	Toplam	440	,81	,99						Fark önemli değil
Kişisel Başarı	MTAL	200	4,37	1,10	GA	10,83	2	5,41	4,25	,02*
	İHL	42	4,87	1,08	Gi	556,61	437	1,27		
	AL/SBL	198	4,59	1,16	Toplam	567,45	439			
	Toplam	440	4,52	1,13						Fark önemli

* (P < 0,05)

Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 28’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki algılarında anlamlı bir farklılık $P < 0,05$ tespit edilememiştir. Bu bağlamda, çalıştıkları okul türüne göre lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarında ise veriler incelendiğinde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu farklılaşmanın hangi okul türü lehine olduğunun anlaşılabilmesi için önce boyutlara ilişkin varyans homojenliği test edilmiştir. Daha sonrasında da homojenlik durumuna göre uygun bir Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testi seçilip uygulanmıştır. Levene varyans homojenliği anlamlılık değeri duygusal tükenmişlik boyutunda yaklaşık 0,006 olarak ve kişisel başarı boyutunda ise yaklaşık 0,333 olarak bulunmuştur. Buna göre, anlamlılık değeri 0,05’ten küçük olan boyutların varyansının homojen olmadığı; 0,05’ten büyük olan ifadelerin ise varyansının homojen olduğu söylenebilir (Kayri, 2009). Bu sebeple, varyansları homojen dağılan kişisel başarı boyutu için Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden LSD seçilmişken; homojen dağılmayan duygusal tükenmişlik boyutu için ise Games-Howell Testi yapılmıştır.

Tablo 29. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Algılarının Okul Türüne Göre Post Hoc Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	Önem Denetimi
Duygusal (Games Howell)	MTAL	İHL	,72	,15	,00*
		AL/SBL	,23	,12	,05*
	AL/SBL	İHL	,49	,14	,00*
Kişisel Başarı (LSD)	İHL	MTAL	,50	,19	,01*
	AL/SBL	MTAL	,22	,11	,05*

* (P < 0,05)

Tablo 29’da öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin Games-Howell ve LSD Testi sonuçları gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin Anadolu İmam Hatip Lisesinde (İHL) ve Anadolu Lisesi (AL)/Sosyal Bilimler Lisesinde (SBL) çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin de duygusal tükenmişlik düzeylerinin İHL’de çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kişisel Başarı boyutunda ise İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin kişisel başarı algıları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.2.7. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Aynı Okulda Çalışma Sürelerine Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	0-5 yıl	203	1,66	1,28	GA	1,85	2	,92	,62	,54
	6-10 yıl	116	1,50	1,16	Gİ	648,39	437	1,48		
	11 ve üstü	121	1,62	1,15	Toplam	650,24	439			
	Toplam	440	1,61	1,21					Fark önemli değil	
Duyarsızlaşma	0-5 yıl	203	,93	1,08	GA	4,68	2	2,34	2,36	,10
	6-10 yıl	116	,72	,96	Gİ	433,04	437	0,99		
	11 ve üstü	121	,72	,85	Toplam	437,72	439			
	Toplam	440	,81	,99					Fark önemli değil	
Kişisel Başarı	0-5 yıl	203	4,45	1,12	GA	1,54	2	,77	,59	,55
	6-10 yıl	116	4,59	1,14	Gİ	565,90	437	1,29		
	11 ve üstü	121	4,55	1,15	Toplam	567,45	439			
	Toplam	440	4,52	1,13					Fark önemli değil	

Tablo 30'a göre lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik boyutlarına ilişkin algılarında okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre okulda çalışma süreleri açısından öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.8. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 31'de verilmiştir

Tablo 32'ye göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları eğitime katılım durumlarına göre değerlendirildiğinde her üç boyutta da $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bulgular çerçevesinde öğretmenlerin eğitime katılım durumları açısından mesleki tükenmişlik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.2.10. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının kronik hastalık değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kronik hastalık değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 33'te verilmiştir

Tablo 33. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Kronik Hastalık Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	ÖnemDenetimi
Duygusal	Evet	83	1,93	1,28	2,72	438	P= ,01*
	Hayır	357	1,53	1,18			
	Toplam	440					
Duyarsızlaşma	Evet	83	1,00	1,16	1,66	108,83	P= ,10
	Hayır	357	,77	,95			
	Toplam	440					
Kişisel Başarı	Evet	83	4,45	1,12	-,62	438	P= ,54
	Hayır	357	4,53	1,14			
	Toplam	440					

* (P < 0,05)

Tablo 33'e göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, kronik hastalık durumlarına göre değerlendirildiğinde duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin eğitime katılım durumları açısından duyarsızlaşma ve kişisel başarı algılarının benzer olduğu söylenebilir. Duygusal tükenmişlikte ise $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kronik hastalığa sahip öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 1,93$), kronik hastalığa sahip olmayan öğretmenlere ($\bar{x} = 1,53$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan kronik hastalığa sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları anlaşılmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü alt problem “Lise Öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcı lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi algılarına ilişkin ölçümler verilmiştir.

Tablo 34. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarına İlişkin Ölçümler

Boyut	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Duygusal Bağlılık	1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	3,50	1,22
	2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	3,82	,99
	3. Okuluma karşı güçlü bir aidiyet <u>hissetmiyorum.</u>	3,69	1,24
	4. Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum.</u>	3,91	1,13
	5. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi <u>görmüyorum.</u>	3,89	1,15
	6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	3,80	1,06
Toplam		3,77	,84
Devam Bağlılığı	7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.	3,93	1,14
	8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	3,51	1,21
	9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	2,73	1,28
	10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	3,53	1,17
	11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	3,20	1,13
	12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	3,29	1,23
Toplam		3,37	,75
Normatif Bağlılık	13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk <u>hissetmiyorum.</u>	2,98	1,31
	14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmamın doğru olmadığını düşünüyorum.	3,16	1,27
	15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	2,51	1,20
	16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	3,40	1,09
	17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	2,69	1,21
	18. Bu okula çok şey borçluyum.	2,97	1,15
Toplam		2,95	,80
Genel Toplam		3,36	,67

Tablo 34’e göre lise öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algılarının ortalamasının ($\bar{x}=3,36$ ve $SS= ,67$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde, katılımcı öğretmenler, örgütsel bağlılık maddeleri arasında en yüksek ortalama puanla ($\bar{x}=3,93$ ve $SS=1,14$) “Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.” maddesini belirtmişlerdir. En düşük ortalama puanla ($\bar{x}=2,51$ ve $SS=1,20$) ise “Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim” maddesini göstermişlerdir.

Duygusal bağlılık boyutunda en yüksek ortalama puana sahip madde “Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.” ($\bar{x}=3,91$ ve $SS=1,13$) maddesidir. Bu madde olumsuz bir madde olduğundan ters puanlanmıştır. Yani öğretmenler okullarına karşı yüksek düzeyde duygusal bağlılık hissetmektedirler. En düşük puan ortalamasına sahip madde “Meslek

hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.” ($\bar{x}=3,50$ ve $SS=1,22$) maddesidir.

Devam bağlılığı boyutunda “Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.” maddesi ($\bar{x}=3,93$ ve $SS=1,14$) en yüksek puanlı maddedir. “Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.” maddesi ($\bar{x}=2,73$ ve $SS=1,28$) en düşük ortalamaya sahip devam bağlılığı maddesidir.

Normatif bağlılık boyutunda “Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.” maddesi ($\bar{x}=2,51$ ve $SS=1,20$) en düşük ortalama puana sahip maddedir. En yüksek puan ortalamasına sahip madde ise “Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.” ($\bar{x}=3,40$ ve $SS=1,09$) maddesidir.

Örgütsel Bağlılığın ölçeğinin boyutları açısından veriler incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip boyutun duygusal bağlılık boyutu ($\bar{x}=3,77$ ve $SS=,84$) olduğu görülmüştür. Duygusal bağlılık boyutunun ardından ($\bar{x}=3,37$ ve $SS=,75$) devam bağlılığı gelirken, ÖBÖ’nün boyutları içerisinde en düşük ortalamaya normatif bağlılık ($\bar{x}=2,95$ ve $SS=,80$) sahiptir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada dördüncü alt problem “Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları;

- (1) cinsiyetlerine,
- (2) medeni hallerine,
- (3) çocuk sayılarına,
- (4) branşlarına,
- (5) öğrenim düzeylerine,
- (6) görev yaptıkları okulun türüne,
- (7) görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine,
- (8) mesleki kıdemlerine,
- (9) son üç yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katılıp katılmadıklarına,
- (10) kronik hastalıklarının olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

4.4.1. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için t-testi yapılmıştır. Test sonucu tablo 35’te gösterilmektedir.

Tablo 35. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Kadın	243	3,66	,82	-3,09	438	P= ,00*
	Erkek	197	3,91	,85			
	Toplam	440					Fark önemli
Devam	Kadın	243	3,32	,76	-1,45	438	P= ,15
	Erkek	197	3,42	,74			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Normatif	Kadın	243	2,91	,79	-1,08	438	P= ,28
	Erkek	197	3,00	,82			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Genel	Kadın	243	3,30	,67	-2,28	438	P= ,02*
	Erkek	197	3,44	,66			
	Toplam	440					Fark önemli

* (P < 0,05)

Tablo 35'e göre lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi algıları cinsiyet değişkinine göre değerlendirildiğinde normatif ve devam bağlılığı boyutlarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin cinsiyetleri açısından devam ve normatif bağlılık algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal bağlılık boyutunda ve ÖBÖ'nün genelinde ise $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Duygusal bağlılık boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,91$) ortalamalarının kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3,66$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine örgütsel bağlılığın genel değerlendirilmesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,44$) ortalamalarının kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3,30$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.2. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının medeni hal değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni hal değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Hale Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Medeni Hal	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Evli	361	3,80	,84	1,76	438	P= ,08
	Bekar	197	3,62	,87			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Devam	Evli	361	3,40	,74	2,01	438	P= ,04*
	Bekar	197	3,21	,78			
	Toplam	440					Fark önemli
Normatif	Evli	361	2,96	,79	,62	438	P= ,54
	Bekar	197	2,90	,87			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Genel	Evli	361	3,39	,65	1,74	438	P= ,08
	Bekar	197	3,24	,73			
	Toplam	440					Fark önemli değil

* (P < 0,05)

Tablo 36'ya göre lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları medeni hal değişkinine göre değerlendirildiğinde duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin medeni halleri açısından genel örgütsel bağlılık, duygusal ve normatif bağlılık algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Devam bağlılığı boyutunda ise $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Devam bağlılığı boyutunda evli öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,40$) puan ortalamalarının bekâr öğretmenlere ($\bar{x} = 3,21$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.3. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Çocuk Sayısına Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	0 çocuk	75	3,64	,83	GA	3,38	3	1,12	1,56	,20
	1 çocuk	109	3,68	,82	Gİ	313,3	436	,71		
	2 çocuk	224	3,84	,84	Toplam	316,7	439			
	3 çocuk	32	3,78	,95						
	Toplam	440	3,77	,84						Fark önemli değil
Devam	0 çocuk	75	3,18	,79	GA	5,56	3	1,85	3,27	,02*
	1 çocuk	109	3,28	,71	Gİ	247,3	436	,56		
	2 çocuk	224	3,46	,76	Toplam	252,9	439			
	3 çocuk	32	3,40	,71						
	Toplam	440	3,37	,75						Fark önemli
Normatif	0 çocuk	75	2,85	,82	GA	4,23	3	1,41	2,17	,09
	1 çocuk	109	2,83	,75	Gİ	283,5	436	,65		
	2 çocuk	224	3,03	,80	Toplam	287,8	439			
	3 çocuk	32	3,05	,94						
	Toplam	440	2,95	,80						Fark önemli değil
Toplam	0 çocuk	75	3,22	,70	GA	4,21	3	1,40	3,13	,03*
	1 çocuk	109	3,26	,61	Gİ	195,4	436	,44		
	2 çocuk	224	3,45	,67	Toplam	199,6	439			
	3 çocuk	32	3,41	,74						
	Toplam	440	3,36	,67						Fark önemli

* (P < 0,05)

Tablo 37’de lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çocuk sayılarına göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA Testi (Varyans Analizi) sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buradan öğretmenlerin çocuk sayıları açısından duygusal bağlılık ve normatif bağlılık algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, devam bağlılığı boyutunda ve ölçeğin genelinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunun anlaşılabilmesi için önce boyutlara ilişkin varyans homojenliği test edilmiştir. Daha sonrasında da homojenlik durumuna göre uygun bir Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testi seçilip uygulanmıştır. Levene varyans homojenliği anlamlılık değeri devam bağlılığı boyutunda ,699 olarak ve ölçeğin

genelinde ise ,415 olarak bulunmuştur. Buna göre, anlamlılık değeri ,05'ten küçük olan boyutların varyansının homojen olmadığı; ,05'ten büyük olan ifadelerin ise varyansının homojen olduğu söylenebilir (Kayri, 2009). Bu sebeple, varyansları homojen dağılan devam bağlılığı boyutu ve ÖBÖ'nün geneli için Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden LSD seçilmiştir.

Tablo 38. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarının Çocuk Sayısına Göre Post Hoc Testi (LSD) Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çocuk Sayısı (I)	Çocuk Sayısı (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	Önem Denetimi
Devam	2	0	,28	,10	,01*
		1	,19	,09	,04*
Bağlılık Genel	2	0	,22	,09	,01*
		1	,18	,08	,02*

* (P < 0,05)

Tablo 38'de öğretmenlerin devam bağlılığı ve genel örgütsel bağlılık algılarının çocuk sayılarına göre karşılaştırılmasına ilişkin LSD Testi sonuçları gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, 2 çocuğu olan öğretmenlerin devam bağlılığının hiç çocuğu olmayan ve 1 çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, 2 çocuk sahibi öğretmenlerin genel bağlılık algıları hiç çocuğu olmayan ve 1 çocuk sahibi öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.4.4. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşlarına Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	Dil Bil. ve Edeb.	106	3,75	,78	GA	0,73	4	,18	,025	,91
	Fen ve Mat.	109	3,81	,87	Gi	315,99	435	,72		
	Sosyal Bil.	91	3,8	,90	Toplam	316,72	439			
	Sanat/ Spor	47	3,79	,76						
	Meslek	87	3,7	,88						
	Toplam	440	3,77	,84						Fark önemli değil
Devam	Dil Bil. ve Edeb.	106	3,33	,71	GA	2,6	4	,65	1,13	,34
	Fen ve Mat.	109	3,28	,77	Gi	250,34	435	,57		
	Sosyal Bil.	91	3,37	,72	Toplam	252,94	439			
	Sanat/ Spor	47	3,37	,84						
	Meslek	87	3,5	,77						
	Toplam	440	3,37	,75						Fark önemli değil
Normatif	Dil Bil. ve Edeb.	106	2,95	,72	GA	3,3	4	,82	1,26	,28
	Fen ve Mat.	109	3,01	,77	Gi	284,52	435	,65		
	Sosyal Bil.	91	2,97	,89	Toplam	287,82	439			
	Sanat/ Spor	47	3,08	,86						
	Meslek	87	2,79	,81						
	Toplam	440	2,95	,80						Fark önemli değil
Örgütsel Bağlılık	Dil Bil. ve Edeb.	106	3,34	,63	GA	,26	4	,06	,14	,97
	Fen ve Mat.	109	3,36	,68	Gi	199,37	435	,45		
	Sosyal Bil.	91	3,38	,71	Toplam	199,64	439			
	Sanat/ Spor	47	3,41	,69						
	Meslek	87	3,33	,67						
	Toplam	440	3,36	,67						Fark önemli değil

Tablo 39 incelendiğinde branşlarına göre lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının ölçek genelinde ve üç bağlılık boyutunda $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, lise öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik hem genel örgütsel bağlılık hem de üç bağlılık boyutunda bağlılık düzeylerinin branşlarına göre benzer olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.5. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Lisansüstü	53	3,61	,99	-1,39	438	P= ,16
	Önlisans-Lisans	387	3,79	,82			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Devam	Lisansüstü	53	3,14	,87	-2,28	438	P= ,02*
	Önlisans-Lisans	387	3,40	,73			
	Toplam	440					Fark önemli
Normatif	Lisansüstü	53	2,69	,81	-2,53	438	P= ,01*
	Önlisans-Lisans	387	2,99	,80			
	Toplam	440					Fark önemli
Genel	Lisansüstü	53	3,15	,77	-2,46	438	P= ,01*
	Önlisans-Lisans	387	3,39	,65			
	Toplam	440					Fark önemli

* (P < 0,05)

Tablo 40'ta lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre duygusal bağlılık boyutunda P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından duygusal bağlılık algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Ancak devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutları ile ölçeğin genelinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Devam bağlılığı boyutunda lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3,40) puan ortalamalarının lisansüstü mezun öğretmenlere ($\bar{x}$ = 3,14) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Normatif bağlılık açısından lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 2,99) puan ortalamalarının lisansüstü mezun öğretmenlere ($\bar{x}$ = 2,69) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin genelinde ise lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3,39) puan ortalamalarının lisansüstü mezun öğretmenlere ($\bar{x}$ = 3,15) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.6. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algılarının okul türü değişkenine göre ölçümleri Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Türüne Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	MTAL	200	3,62	,83	GA	10,63	2	5,32	7,59	,00*
	İHL	42	4,11	,82	Gİ	306,08	437	,70		
	AL/SBL	198	3,85	,84	Toplam	316,72	439			
	Toplam	440	3,77	,84						Fark önemli
Devam	MTAL	200	3,34	,75	GA	,44	2	,22	,38	,68
	İHL	42	3,44	,75	Gİ	252,5	437	,57		
	AL/SBL	198	3,38	,76	Toplam	252,94	439			
	Toplam	440	3,37	,75						Fark önemli değil
Normatif	MTAL	200	2,82	,79	GA	6,63	2	3,31	5,15	,01*
	İHL	42	3,18	,76	Gİ	281,19	437	,64		
	AL/SBL	198	3,03	,82	Toplam	287,82	439			
	Toplam	440	2,95	,80						Fark önemli
Toplam	MTAL	200	3,26	,65	GA	4,67	2	2,33	5,24	,01*
	İHL	42	3,57	,65	Gİ	194,96	437	,44		
	AL/SBL	198	3,42	,68	Toplam	199,64	439			
	Toplam	440	3,36	,67						Fark önemli

* (P < 0,05)

Tablo 41’de lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi algılarının okul türüne göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA Testi (Varyans Analizi) sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre devam bağlılığı boyutunda P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu çerçevede öğretmenlerin okul türü açısından devam bağlılığı algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutları ile ölçeğin genelinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi okul türü lehine olduğunun anlaşılabilmesi için önce boyutlara ilişkin varyans homojenliği test edilmiştir. Levene varyans homojenliği anlamlılık değeri duygusal bağlılık boyutunda ,250

olarak, normatif bağıllık boyutunda ,335 olarak ve ölçeğin genelinde ise yaklaşık ,155 olarak bulunmuştur. Buna göre, anlamlılık değeri ,05'ten küçük olan boyutların varyansının homojen olmadığı; ,05'ten büyük olan ifadelerin ise varyansının homojen olduğu söylenebilir (Kayrı, 2009). Bu sebeple, varyansları homojen dağılan duygusal bağıllık boyutu, normatif bağıllık boyutu ve örgütsel bağıllığın geneli için Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden LSD seçilmiştir.

Tablo 42. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağıllık Düzeyi Algılarının Okul Türüne Göre Post Hoc (LSD) Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	Önem Denetimi
Duygusal	İHL	MTAL	,49	,14	,00*
	AL/SBL	MTAL	,23	,08	,01*
Normatif	İHL	MTAL	,36	,14	,01*
	AL/SBL	MTAL	,20	,08	,01*
Bağıllık Genel	İHL	MTAL	,32	,11	,01*
	AL/SBL	MTAL	,16	,07	,02*

* (P < 0,05)

Tablo 42’de lise öğretmenlerinin duygusal bağıllık, normatif bağıllık ve ÖBÖ genelinde algılarının çalıştıkları okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin LSD Testi sonuçları gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin duygusal bağıllık algıları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Normatif bağıllık algıları karşılaştırıldığında İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin normatif bağıllık algıları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Örgütsel bağıllık ölçek genelinde ise İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.4.7. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağıllık düzeylerine ilişkin algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarının Aynı Okulda Çalışılan Süreye Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	0-5 yıl	203	3,73	,85	GA	0,81	2	,40	,56	,57
	6-10 yıl	116	3,77	,86	Gi	315,91	437	,72		
	11 ve üstü	121	3,83	,82	Toplam	316,72	439			
	Toplam	440	3,77	,84					Fark önemli değil	
Devam	0-5 yıl	203	3,31	,72	GA	3,84	2	1,92	3,36	,03*
	6-10 yıl	116	3,30	,80	Gi	249,10	437	,57		
	11 ve üstü	121	3,52	,74	Toplam	252,94	439			
	Toplam	440	3,37	,75					Fark önemli	
Normatif	0-5 yıl	203	2,95	,79	GA	2,29	2	1,14	1,75	,17
	6-10 yıl	116	2,84	,79	Gi	285,53	437	,65		
	11 ve üstü	121	3,04	,84	Toplam	287,82	439			
	Toplam	440	2,95	,80					Fark önemli değil	
Toplam	0-5 yıl	203	3,33	,67	GA	1,81	2	,90	2,00	,14
	6-10 yıl	116	3,30	,69	Gi	197,83	437	,45		
	11 ve üstü	121	3,46	,65	Toplam	199,64	439			
	Toplam	440	3,36	,67					Fark önemli değil	

* (P < 0,05)

Tablo 43'te lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin aynı okulda çalışılan süreye göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA Testi (Varyans Analizi) sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre duygusal ve normatif bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi açısından normatif bağlılık ve duygusal bağlılık algılarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak, devam bağlılığı algılarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi çalışma süresi lehine olduğunun anlaşılabilmesi için önce söz konusu boyuta ilişkin varyans homojenliği test edilmiştir. Levene varyans homojenliği anlamlılık değeri devam bağlılığı boyutunda ,405 olarak bulunmuştur. Buna göre, anlamlılık değeri ,05'ten küçük olan boyutların varyansının homojen olmadığı; ,05'ten büyük olan ifadelerin ise varyansının homojen olduğu söylenebilir (Kayri, 2009). Bu sebeple, varyansları homojen dağılan devam bağlılığı için Post Hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden LSD seçilmiştir.

Tablo 44. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Aynı Okulda Çalışılan Süreye Göre Post Hoc (LSD) Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çalışma Süresi (I)	Çalışma Süresi (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	Önem Denetimi
Devam	11 yıl ve üzeri	0-5 yıl	0,21	0,09	,02*
		6-10 yıl	0,21	0,10	,03*

* (P < 0,05)

Tablo 44'te lise öğretmenlerinin devam bağlılığı algılarının okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin LSD Testi sonuçları gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aynı okulda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin devam bağlılıklarının 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.8. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre F (Varyans Analizi) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar			ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Duygusal	1-10 yıl	66	3,71	,86	GA	,39	2	,19	,27	,76
	11-20 yıl	160	3,76	,80	Gİ	316,32	437	,72		
	21 ve üstü	214	3,79	,87	Toplam	316,72	439			
	Toplam	440	3,77	,84						
									Fark önemli değil	
Devam	1-10 yıl	66	3,28	,80	GA	2,06	2	1,03	1,79	,17
	11-20 yıl	160	3,31	,77	Gİ	250,88	437	,57		
	21 ve üstü	214	3,44	,73	Toplam	252,94	439			
	Toplam	440	3,37	,75						
									Fark önemli değil	
Normatif	1-10 yıl	66	2,95	,84	GA	,12	2	,06	,09	,91
	11-20 yıl	160	2,93	,78	Gİ	287,70	437	,65		
	21 ve üstü	214	2,96	,81	Toplam	287,82	439			
	Toplam	440	2,95	,80						
									Fark önemli değil	
Genel	1-10 yıl	66	3,31	,73	GA	,589	2	,29	,64	,53
	11-20 yıl	160	3,33	,66	Gİ	199,05	437	,45		
	21 ve üstü	214	3,40	,65	Toplam	199,64	439			
	Toplam	440	3,36	,67						
									Fark önemli değil	

Tablo 45'te lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdemlerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA Testi (Varyans Analizi) sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin

kıdem süreleri açısından her üç boyutta da bağlılık algılarının ve genel örgütsel bağlılık algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.4.9. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının son üç yılda eğitim veya projeye katılım değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin son üç yılda eğitim veya projeye katılım değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarının Son Üç Yılda Eğitim veya Projeye Katılım Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	ÖnemDenetimi
Duygusal	Evet	265	3,79	,83	,63	438	P= ,53
	Hayır	175	3,74	,87			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Devam	Evet	265	3,37	,73	,23	438	P= ,82
	Hayır	175	3,36	,79			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Normatif	Evet	265	2,92	,81	-1,02	438	P= ,31
	Hayır	175	3,00	,79			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Genel	Evet	265	3,36	,66	-,05	438	P= ,95
	Hayır	175	3,36	,68			
	Toplam	440					Fark önemli değil

Tablo 46’da lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitime katılım durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre üç bağlılık boyutu ile ölçeğin genelinde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından bağlılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.4.10. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının kronik hastalık değişkenine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kronik hastalık değişkenine ilişkin ölçümleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Lise Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Algılarının Kronik Hastalık Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Kronik H.	n	$\bar{x}$	SS	t	SD	Önem Denetimi
Duygusal	Evet	83	3,66	1,02	-1,30	438	P= ,19
	Hayır	357	3,79	0,80			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Devam	Evet	83	3,37	0,78	0,01	438	P= ,99
	Hayır	357	3,37	0,75			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Normatif	Evet	83	2,86	0,83	-1,10	438	P= ,27
	Hayır	357	2,97	0,80			
	Toplam	440					Fark önemli değil
Genel	Evet	83	3,29	0,75	-0,98	438	P= ,32
	Hayır	357	3,38	0,65			
	Toplam	440					Fark önemli değil

Tablo 47’de lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kronik hastalık durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları gösterilmektedir. Tabloya göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutları ile ölçeğin genelinde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buradan öğretmenlerin kronik hastalık durumları açısından bağlılık düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada beşinci alt problem “Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ile örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağıldığı için Pearson Korelasyon analizi seçilmiştir. Pearson Korelasyon (r) katsayısı 0,00 ile 0,30 arasında ise düşük düzey ilişki, ,30 ile ,70 arasında ise orta düzey ilişki, ,70 ile 1,00 arasında ise yüksek düzey ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 48. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Korelasyon Testi Sonuçları

		Örgütsel Bağlılık Genel	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Duygusal Tükenmişlik	r	-,313**	-,416**	-,146**	-,209**
	p	,00	,00	,00	,00
	n	440	440	440	440
Duyarsızlaşma	r	-,227**	-,304**	-,115*	-,141**
	p	,00	,00	,02	,00
	n	440	440	440	440
Kişisel Başarı	r	,259**	0,324	,194**	,125**
	p	,00	,00	,00	,01
	n	440	440	440	440

** 0,01 düzeyinde ve * 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 48 incelendiğinde, lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel örgütsel bağlılık ($p = ,00 < ,05$ $r = -,313$) algısı arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile duygusal bağlılık ($p = ,00 < ,05$ $r = -,416$) arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile devam bağlılığı ($p = ,00 < ,05$ $r = -,146$) arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile normatif bağlılık ($p = ,00 < ,05$ $r = -,209$) arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu görülmektedir.

Lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algısı ($p = ,00 < ,05$ $r = -,227$) arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu; duyarsızlaşma düzeyi ile duygusal bağlılık algısı ($p = ,00 < ,05$ $r = -,304$) arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duyarsızlaşma düzeyi ile devam bağlılığı ($p = ,02 < ,05$ $r = -,115$) arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu; duyarsızlaşma düzeyi ile normatif bağlılık algısı ($p = ,00 < ,05$ $r = -,141$) arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu görülmektedir.

Lise öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algıları ($p = ,00 < ,05$ $r = ,259$) arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile duygusal bağlılık ($p = ,00 < ,05$ $r = ,324$) arasında aynı yönlü orta düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile devam bağlılığı ($p = ,00 < ,05$ $r = ,194$) arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile normatif bağlılık ($p = ,01 < ,05$ $r = ,125$) arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada altıncı alt problem “Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları, mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı

mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 49. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasında Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	Beta	T	P
Sabit	3,171	,162		19,569	,00
Duygusal Tükenme	-,136	,033	-,246	-4,114	,00
Duyarsızlaşma	-,004	,040	-,005	-,088	,93
Kişisel Başarı	,092	,030	,156	3,076	,00
R: ,344	R ² : ,119	n: 440			
F: 19,557	P: ,00				

Tablo 49’da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine etkilerine ilişkin yapılan regresyon analizi bulguları gösterilmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri onların örgütsel bağlılıklarını $P < ,05$ düzeyinde etkilemektedir ($R = ,344$, $R^2 = ,119$, $F = 19,557$ ve $P = ,000$). Bu etkinin kaynağı duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarıdır. Duygusal tükenmişlik değişkeninin katsayısı $-,246$ ve anlamlılık değeri ise yaklaşık $,00$ olarak tahmin edilmiştir. Anlamlılık değeri $,05$ ’ten düşük olduğundan dolayı bu değişkenin örgütsel bağlılık değişkenini istatistiki olarak anlamlı fakat negatif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Kişisel başarı değişkeninin katsayısı $,156$ ve anlamlılık değeri $,00$ olarak tahmin edilmiştir. Anlamlılık değeri $,05$ ’ten düşük olduğundan dolayı bu değişkenin örgütsel bağlılık değişkenini istatistiki olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Duyarsızlaşma değişkeninin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

F testi sonuçlarına bakıldığında katsayının $19,557$ ve anlamlılık değerinin yaklaşık $,00$ olduğu görülmektedir. Buna göre, kurulan modelin anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, modelin açıklama gücüne bakıldığında belirlenme katsayısının ($R^2 = ,119$) olduğu da görülmektedir. Buna göre, örgütsel bağlılık değişkenindeki değişimin %12’sinin duygusal tükenme ve kişisel başarı değişkenlerindeki değişimlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinin örgütsel bağlılıklarını %12 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ait sonuçlara ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın temel problemi, lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ile örgütsel bağlılık düzeyi algıları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca yönelik araştırmada birinci alt problem “Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen verilere göre, lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutuna ve duyarsızlaşma boyutuna ait algılarının düşük düzeyde, kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcı lise öğretmenleri tükenmişliği en fazla kişisel başarı boyutunda, ikinci olarak duygusal tükenmişlik boyutunda, en az tükenmişliği ise duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin düşük düzeyde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamalarının çalıştıkları kurumlar ve paydaşları için iyi bir bulgu olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda orta düzey tükenmişlik göstermeleri, kendilerini yeterince başarılı görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu şekilde hisseden öğretmenler yetersizlik hissi ve mutsuzluk yaşayabilirler. Harcadıkları çabanın fark yaratmadığını düşünüp kendilerini geri çekebilirler (Maslach ve Jackson, 1981).

Alanyazında bu çalışmanın sonuçları ile örtüşen araştırmalara rastlanılmıştır. Eyiöl (2020) yapmış olduğu araştırmada bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenler düşük düzeyde duygusal tükenmişlik ve düşük düzey duyarsızlaşma yaşarken kişisel başarı düzeyinde orta düzey tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yıldız (2021) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği tez çalışmasında farklı sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin orta düzey duygusal tükenmişlik yaşadığını, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algılarının düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğretmenler en yüksek tükenmişliği duygusal tükenmişlik, ikinci olarak duyarsızlaşma ve son olarak

kişisel başarı boyutunda yaşamaktadır. Acar (2020) sınıf öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenmişlik boyutunda, ikinci olarak kişisel başarı boyutunda ve en az duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Akdemir (2019) de yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlikleri düşük düzeydeyken boyutlar açısından değerlendirildiğinde en yüksek tükenmişlik ortalamasının duygusal tükenmişlik boyutunda olduğu görülmüştür. Akgül (2014) yapmış olduğu tez araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kararsızım boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek tükenmişlik ortalamasının duygusal tükenmişlik boyutunda olduğu saptanmıştır. Çatır (2014) ikili eğitim yapan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin tükenmişlik boyutlarının üçünde de düşük tükenmişlik yaşadığı sonucuna varmıştır.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada ikinci alt problem “Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları,

- (1) cinsiyetlerine,
 - (2) medeni hallerine,
 - (3) çocuk sayılarına,
 - (4) branşlarına,
 - (5) öğrenim düzeylerine,
 - (6) görev yaptıkları okulun türüne,
 - (7) görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine,
 - (8) mesleki kıdemlerine,
 - (9) son üç yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katılıp katılmadıklarına,
 - (10) kronik hastalıklarının olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, **cinsiyetlerine** göre değerlendirildiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir fark bulgusuna ulaşılmamıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği pandemi döneminde hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında okuldaki ve öğrencilerinden uzak kalmaları, benzer tükenmişlik algılarına sahip

olmalarının sebebi olabilir. Aksu ve Baysal (2005), Mum (2021), Uluyol (2021) ve İraz ve Yusufoglu (2011) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin tükenmişlik boyutları düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değişmediği hususunda bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmıştır. Aslan (2009) ise yapmış olduğu tez çalışmasında farklı sonuçlar elde etmiştir. Cinsiyete göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamazken kişisel başarı boyutunda erkeklerin kadınlara nazaran daha fazla puan aldığını tespit etmiştir. Uyduran (2021) müzik öğretmeni adaylarının tükenmişliklerini incelediği tez araştırmasında kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha fazla duygusal tükenmişlik hissettiğini duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında ise anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yaslan (2021) tez araştırmasında cinsiyete göre duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir fark bulamazken duyarsızlaşma boyutunda erkek katılımcıların kadınlara göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını tespit etmiştir. Kılıç ve Seymen'e (2011) göre ise kadın ve erkeklerin tükenmişlik düzeyleri arasında duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadınların tükenmişlik düzeyleri üç boyutta da erkeklere göre daha yüksektir.

Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları **medeni hallerine** göre üç boyutta da anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin medeni hallerine göre mesleki tükenmişlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Yaslan (2021), Yıldız (2021) ve Yıldız (2012) tez araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediğini belirlemiştir. Kurtoğlu (2021) ise yürüttüğü tez çalışmasında, öğretmenlerin medeni halleri düzeyinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Başol ve Altay (2009) da bekâr öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında evli öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik yaşadığını, kişisel başarıda ise anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik algılarında **sahip oldukları çocuk sayısına** göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, mesleki tükenmişlik algıları sahip oldukları çocuk sayısı açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin benzer görüşler içinde olduğu söylenebilir. Oysaki daha önce yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgularına paralellik göstermemektedir. Çolak (2017) öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini

incelediği tez araştırmasında çocuk sahibi öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadığını, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Baysal (1995) ise araştırmasında bu bulguların tersine çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadığı bulgusuna ulaşmış, kişisel başarı düzeyinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Lise öğretmenlerinin **branşlarına** göre mesleki tükenmişlik düzeyi algılarında, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bağlamda, lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algıları, duyarsızlaşma algıları ve kişisel başarı algıları branşlarına göre birbirlerine benzerdir. Bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olarak Çintiriz (2016) tez araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Özel (2016) ise yaptığı çalışmada tükenmişlik boyutlarında branşa göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algıları sosyal bilimler, yabancı dile ve diğer dersler gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Güzel sanatlar branşındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma algıları sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenlerine göre daha düşüktür. Kişisel başarının azalması boyutunda ise diğer dersler grubundaki öğretmenlerin algıları sosyal bilimler, fen bilimleri, yabancı dil ve güzel sanatlar branşlarına göre daha yüksektir. Turaç Ergül (2020) yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma göstermektedirler. Kişisel başarı boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çelebi (2018) tez araştırmasında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmıştır. Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında branş öğretmenlerinin tükenmişlik algıları sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları, **öğrenim düzeylerine** göre değerlendirildiğinde üç tükenmişlik boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre mesleki tükenmişlik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalara rastlanılmıştır. Bayar (2021), Geçit (2012) ve Uluyol (2021) yaptıkları araştırmalarda tükenmişliğin boyutları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığına dair benzer bulgulara ulaşmışlardır. Cemaloğlu ve Şahin (2007) ise daha

farklı sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek lisans, doktora ve fakülte mezunlarına göre eğitim enstitüsü mezunlarında daha yüksek olduğunu, kişisel başarı boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Gündüz (2005) yaptığı çalışmada bu sonucun tam tersine ulaşmıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, öğretmen okulu veya enstitü mezunlarına göre daha yüksek oranda duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamakta ve kendilerini daha az başarılı görmektedirler. Karahan ve Uyanık-Balat (2011) lisans mezunu öğretmenlerin liseden mezun olan öğretmenlere nazaran daha yüksek duygusal tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını saptamıştır.

Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları **görev yaptıkları okul türüne** göre incelendiğinde, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Var olan bulgular dâhilinde lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarının çalıştıkları okul türüne göre benzer olduğu söylenebilir. Duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarında ise anlamlı bir farklılık söz konusudur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, MTAL’de çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş ve Pehlivan’a (2020) göre, diğer lise türleri ile karşılaştırıldığında MTAL’lerde okuldan kaçma, kavga etme, gürültü yaşanması, koridorlarda birbirini itme, ders araç ve gerecini okula getirmeme gibi disiplin problemleri daha yaygın yaşanmaktadır. Eğitim öğretimin yanında daha sık disiplin problemleri nedeniyle MTAL’de çalışan öğretmenlerin daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Ayrıca, AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin de duygusal tükenmişlik düzeylerinin İHL’de çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İHL’lerde din eğitimi temel alan ders programlarının uygulandığı bilinmektedir. Cherniss’e (1982) göre dini ve ahlaki bakış açısından, tükenmişlik ahlaki amacın ya da bağlılığın yitilmesi durumudur. Bu nedenle, İHL’lerde çalışan öğretmenlerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Dağcı ve Kartopu’na (2014) göre, ibadete yönelik motivasyon, bireyin tükenmişliğini azaltıcı bir durumdur. Ek olarak, dua ritüelleri tükenmişliğin ortaya çıkmasını engellemektedir. Kişisel başarı algılarında ise İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenler kendilerini MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha başarılı görmektedirler. Meslek liseleri yerel yerleştirmeye göre öğrenci almaktadır. Meslek liselerini not ortalaması düşük öğrencilerin zorunlu olarak tercih ettiği söylenebilir. Akademik başarısı düşük öğrencilerle çalışmak öğretmenlerin kişisel başarı algısının düşük olmasının nedeni olabilir. Uğurlu (2012) yaptığı tez çalışmada okul türüne göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı algılarında anlamlı bir fark bulamazken duygusal

tükenmişlik boyutunda MTAL’de çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır. Solak (2020) ise yaptığı araştırmada okul türü değişkenine göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Boz (2014) MTAL’lerde ve AL’lerde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmış ve MTAL’lerde çalışan öğretmenlerin AL’lerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur.

Lise öğretmenlerinin **aynı okulda çalışma sürelerine** göre mesleki tükenmişlik boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre aynı okulda çalışma süreleri açısından öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Aslan (2009) tez araştırmasında öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusu olduğu sonucuna varmıştır. Vurdu (2017) ise aynı okulda 4-5 yıl görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha az duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadığı, kişisel başarı boyutunda ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları, **mesleki kıdemlerine** göre değerlendirildiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Acar (2020), Akyürek (2019) ve Kurtoğlu (2021) araştırmalarında bu araştırmanın bulgularını destekleyen sonuca ulaşmıştır. Mesleki kıdem ile tükenmişliğin boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Tetik (2016) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değiştiği sonucuna varmıştır. 1-2 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile kıdemi 3-6 yıl ve 7-10 yıl olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları, **son üç yıl içerisinde eğitim ya da projeye katılım durumlarına** göre değerlendirildiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin son üç yıl içinde eğitime ya da projeye katılım durumları açısından mesleki tükenmişlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Projeye ya da eğitime katılan öğretmenler için herhangi bir ödüllendirme sisteminin olmadığı söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenler tarafından projeye ya da eğitime katılmak tercih olarak değil, zorunluluk olarak görülüyor olabilir. Bu bağlamda, projeye veya eğitime katılan ya da katılmayan öğretmenler

arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılabilir. Çolak (2017) ise ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında, duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir fark bulamazken eğitime veya projeye katılmayan öğretmenlerin katılanlara göre daha düşük duygusal tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Çolak'a (2017) göre kişisel başarı boyutunda ise eğitim veya projeye katılmayan öğretmenlerin tükenmişlikleri, katılan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi algıları, **kronik hastalık durumlarına** göre değerlendirildiğinde duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime katılım durumları açısından duyarsızlaşma ve kişisel başarı algılarının benzer olduğu söylenebilir. Duygusal tükenmişlik boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kronik hastalığa sahip öğretmenlerin ortalamalarının, kronik hastalığa sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kronik hastalığa sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Özellikle pandemi döneminde, kronik hastalık sahibi öğretmenler risk grubunda kabul edilmişlerdir. Covid19 salgınının getirdiği olağanüstü şartlar, kronik hastalık sahibi öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Uzun ve Mayda (2020) hemşirelerle yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, kronik hastalık sahibi hemşireler daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarında ise anlamlı bir fark söz konusu değildir. Çolak (2017) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin kronik hastalığa sahip olmasının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Çolak'ın (2017) araştırmasına göre, kronik hastalık durumu, tükenmişlik açısından anlamlı bir değişken değildir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma verilerine göre, lise öğretmenlerinin genel örgütsel bağlılık düzeyleri kararsızım düzeyindedir. Boyutlar açısından veriler incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip boyutun duygusal bağlılık olduğu görülmüştür. Duygusal bağlılık boyutunun ardından devam bağlılığı gelirken, örgütsel bağlılığın boyutları içerisinde en düşük ortalama normatif bağlılık sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler, kurumlarına karşı en yüksek düzeyde duygusal bağlılık göstermekte, en düşük düzeyde ise normatif bağlılık göstermektedir. Duygusal bağlılık boyutunda en yüksek puan alan madde “Bu okula

karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.” maddesidir. Bu madde olumsuz olduğu için ters puanlanmıştır. Bu yüzden öğretmenler okula yüksek düzeyde duygusal bağlılık hissetmektedirler. Öğretmenlerin duygusal bağlılığın yüksek olması, çalıştıkları okullar ve paydaşları için önemli olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi, örgütün düzenlediği faaliyetlere katılması ve örgütün üyesi olmaktan doyum almasıdır (Allen ve Meyer, 1990).

Literatürde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Yılmaz-Doğan ve Şahin-Fırat (2018) ortaokulda görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını incelemişler ve her iki grubun da genel örgütsel bağlılık düzeylerinin “kararsızım” şeklinde olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları katılıyorum düzeyinde, devam bağlılıkları ve normatif bağlılıkları ise kararsızım düzeyindedir. Keskin’in (2018) yürütmüş olduğu araştırma sonucuna göre, öğretmenler kararsızım düzeyinde örgütsel bağlılık göstermektedir. Örgütsel bağlılığın boyutlarında ise öğretmenler en yüksek düzeyde duygusal bağlılığa, ikinci olarak devam bağlılığına ve en az normatif bağlılığa sahiptir. Aliustaoğlu (2019) araştırmasında, öğretmenlerin kararsızım düzeyinde bağlılık sahibi oldukları sonucuna varmıştır. Boyutlarda ise katılımcılar en yüksek duygusal bağlılığa, ikinci olarak normatif bağlılığa ve en az düzeyde devam bağlılığına sahiptir. Köse (2021) araştırmasında öğretmenlerin orta düzey örgütsel bağlılık sergilediklerini ve en yüksek düzeyde duygusal bağlılık gösterdiklerini, ikinci olarak normatif bağlılık ve son olarak devam bağlılığı gösterdiklerini tespit etmiştir. Şama (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin orta düzey örgütsel bağlılık sahibi olduklarını, boyutlar değerlendirildiğinde ise en yüksek duygusal bağlılık sergilediklerini, ikinci olarak normatif bağlılık ve en az devam bağlılığı sahibi oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bıçak (2021) tez araştırmasında, katılımcı öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilediklerini, boyutlar açısından en yüksek duygusal bağlılık, ikinci olarak devam bağlılığı ve üçüncü olarak normatif bağlılık gösterdiğini bulmuştur.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise öğretmenlerinin mesleki örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları,

- (1) cinsiyetlerine,
- (2) medeni hallerine,
- (3) çocuk sayılarına,
- (4) branşlarına,
- (5) öğrenim düzeyleri,

- (6) görev yaptıkları okulun türüne,
- (7) görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine,
- (8) mesleki kıdemlerine,
- (9) son üç yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katılıp katılmadıklarına,
- (10) kronik hastalıklarının olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi algıları **cinsiyet** değişkenine göre değerlendirildiğinde devam ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Duygusal bağlılık boyutunda ve örgütsel bağlılığın genelinde ise anlamlı bir farklılık söz konusudur. Duygusal bağlılık boyutunda ve örgütsel bağlılığın genelinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı süreçte, öğretmenler uzaktan eğitim nedeniyle bir dönem okullarından uzakta kalmış ve mesleki eğitim kapsamında okullarına geri dönmüşlerdir. Geleneksel yaşam tarzında evin sorumluluğunun kadınlarda olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenler ise uzaktan eğitim süresince evde kalarak sorumluluğu paylaşmak zorunda kalmış olabilirler. Bu süreç onların uzak kaldıkları okullarına yüksek duygusal bağlılık göstermelerine neden olmuş olabilir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Norşenli (2021) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel bağlılık gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Mert (2019) ise erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekben (2019)'ın yapmış olduğu çalışmada ise kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin boyutlarında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcı lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi algıları **medeni hal** değişkenine göre değerlendirildiğinde duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna göre öğretmenlerin medeni halleri açısından genel örgütsel bağlılık algılarının, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık algılarının benzer olduğu ortaya koyulmuştur. Devam bağlılığı boyutunda ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Devam bağlılığı boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalamalarının bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni evli öğretmenlere aile hayatının getirdiği sorumluluklar olabilir. Evli öğretmenler, sahip oldukları koşulları devam ettirerek daha az risk almak istiyor olabilir. Yavuz (2020) tez çalışmasında farklı bir sonuca ulaşmıştır. Katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme

boyutlarında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Uyum boyutunda ise bekar katılımcıların lehine bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bozkurt ve Yurt (2013) akademisyen katılımcılarla yürüttükleri çalışmalarında, evli ve bekar öğretmenlerin devam ve normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Duygusal bağlılık boyutunda ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Yılmaz-Doğan (2017) ise öğretmenlerin medeni durumları açısından hem örgütsel bağlılığın genelinde hem de boyutlarında istatistiksel olarak fark tespit etmemiştir.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri **sahip oldukları çocuk sayılarına** göre değerlendirildiğinde duygusal ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, devam bağlılığı boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık söz konusudur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, 2 çocuğu olan öğretmenlerin devam bağlılığı ve genel örgütsel bağlılık algıları, hiç çocuğu olmayan ve 1 çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Çocuk sahibi olmanın birey için fazladan sorumluluk getirdiği söylenebilir, bu bağlamda çocuk sahibi öğretmenlerin ailevi sorumluluk bilinci ile okullarına daha fazla devam bağlılığı gösterdiği ifade edilebilir. Yüksek devam bağlılığına sahip bireyler, işten ayrıldıklarında onlara için oluşacak kayıpları düşünerek çalışmaya devam etmektedirler (Meyer vd, 2001). Kaufman ve College'e (2000) göre, çocuk sahibi erkek çalışanlar çocuk sahibi olmayanlara göre daha fazla saat çalışmaktadırlar. Gören (2012) ise araştırmasında öğretmenlerin çocuk sayısının artması ile birlikte duygusal ve normatif bağlılığının arttığını ortaya koymuştur. Ancak, çocuk sayısının devam bağlılığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Lise öğretmenlerinin branşlarına göre örgütsel bağlılık algılarının genelinde ve üç bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda, lise öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik hem genel örgütsel bağlılık düzeylerinin hem de üç bağlılık boyutu düzeylerinin branşlarına göre benzer olduğu söylenebilir. Çelik (2013), Gülenç (2019), Mert (2019) ve Sevgin (2015) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmış, branşlara göre örgütsel bağlılık algılarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Kılıçkaya (2019) ise meslek dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının kültür dersi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri **öğrenim düzeylerine** göre karşılaştırıldığında duygusal bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutunda ile ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Devam bağlılığı, normatif bağlılık boyutları ve genel örgütsel

bağlılık algılarında lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler, beşeri sermayelerine yatırım yaptıkları için meslekten daha fazla beklenti içine olabilirler. Öğretmenlik mesleği yerine daha yüksek statü sahibi işleri düşünüyor olabilirler. Bu beklentileri karşılanmadığı için ise daha düşük örgütsel bağlılık algısına sahip olabilirler. Özkeskin (2019) yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularına benzer bulgular elde etmiştir. Örgütsel bağlılık mezuniyet durumuna göre incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlere göre nazaran daha yüksek örgütsel bağlılık göstermektedirler. Bozkurt (2017), Ekinci (2021) ve Tekben (2019) ise yaptıkları araştırmalarda örgütsel bağlılık ölçeği genelinde ve boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri **okul türüne** göre değerlendirildiğinde devam bağlılığı boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık söz konusudur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyi algıları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Normatif bağlılık algıları bağlamında İHL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin normatif bağlılık algıları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Örgütsel bağlılık ölçek genelinde ise İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. LGS yerleştirmelerinde AL’ye yerel yerleştirme puanı daha yüksek olan öğrenciler ve SBL’ye merkezi yerleştirme ile LGS puanına göre öğrenciler yerleşmektedir. Akademik olarak başarılı öğrencilerle çalışan AL ve SBL öğretmenleri, emeklerinin karşılıklarını aldıklarını düşündükleri için MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bağlılık gösteriyor olabilir. Farrukh, Ying ve Ahmed’e (2016) göre yüksek düzeyde dindarlık bireylerin duygusal ve normatif bağlılıklarını arttırabilir. İHL’lerde çalışan öğretmenlerin MTAL’ye göre yüksek bağlılık göstermesinin nedeni, okullarda uygulanan dini eğitim programları olabilir. Canbaz (2019) da araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Genel liselerde çalışan öğretmenler hem örgütsel bağlılığın genelinde hem bütün boyutlarda meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık göstermektedir. Selvitopu (2011) araştırmasında genel liselerde görev yapan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel bağlılık sergilediklerini ortaya koymuştur. Çelik (2013) ve Kırbas (2015) ise okul türü değişkeni açısından örgütsel bağlılık geneli ve boyutlarından anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin **aynı okulda çalışılan süreye** göre karşılaştırılmasına duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak devam bağlılığı boyutunda okulda çalışılan süre açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aynı okulda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin devam bağlılıklarının 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenler, farklı bir eğitim kurumunda çalışmayı risk olarak görüyor olabilirler ve bu nedenle yüksek düzeyde devam bağlılığı gösteriyor olabilirler. Yılmaz Doğan ve Şahin Fırat (2018), yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin duygusal, normatif ve genel bağlılık algıları birbirine benzer durumdayken devam bağlılığı boyutunda aynı okulda 10 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık söz konusudur. Özkeskin (2019) okulda çalışılan süre değişkenine göre bağlılığın genelinde ve bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Aynı kurumda 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenler, 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek duygusal bağlılık sahibidir. Aynı okulda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek devam bağlılığı göstermektedirler. Aynı okulda 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek normatif bağlılık sahibidir. Bağlılığın genel değerlendirilmesinde ise aynı kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenler, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel bağlılık göstermektedirler.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin **kıdemlerine** ilişkin sonuçlar incelendiğinde, üç bağlılık boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bozkurt (2017), Koca (2009) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmış, kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık algılarını belirleyen bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. Nartgün ve Menep (2010) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını inceledikleri çalışmalarında, kıdem açısından devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farka ulaşamazken duygusal bağlılık boyutunda 6-10 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin algılarının, 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Çetin (2009) tez araştırmasında, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin devam ve normatif bağlılık algılarının benzer olduğu, duygusal bağlılık değişkeni açısından ise 20-25 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek bağlılık algısına sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bıçak'ın (2021) araştırmasına göre ise; 21 yıl ve üstü kıdem sahibi öğretmenler, 1-10 yıl kıdem sahibi

öğretmenlere göre daha yüksek duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve genel örgütsel bağlılık düzeyine sahiptirler.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri **son üç yıl içinde eğitime veya projeye katılım durumlarına** göre değerlendirildiğinde bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni, düzenlenen projelerin ya da eğitimlerinin sonuçlarının takibinin yapılmaması olabilir. Öğretmenler proje ve eğitimlere, ders saatleri dışında kendi vakitlerini ayırarak katılmaktadırlar. Bunun karşılığında ise, herhangi bir ödüllendirme veya takdir sistemi bulunmamaktadır. Bu nedenle, eğitime katılıp katılmamanın öğretmen bağlılığı için anlamlı bir fark ifade etmediği söylenebilir. Kılıç (2020) ise kurumların yürüttükleri sosyal sorumluluk projelerinin çalışanların duygusal bağlılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında projeler, örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin **kronik hastalık** durumlarına göre değerlendirildiğinde bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin kronik hastalık durumları açısından örgütsel bağlılık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Vernhet, Commeiras ve Desmarais (2014)'e göre duygusal bağlılık ile hastalık durumu arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Devam bağlılığı ile stres, kaygı bozukluğu, tansiyon gibi kronik hastalıklarla pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Normatif bağlılık ile hasta olma durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bu araştırmada ise, kronik hastalık sahibi öğretmenlere pandemi dönemi boyunca uzaktan ders işleme, toplantı ve eğitim gibi kalabalık ortamlara katılmama hakkı verilmesi, kronik hastalığı olmayan öğretmenlere benzer örgütsel bağlılık sergilemelerine neden olmuş olabilir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel örgütsel bağlılık algısı arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal tükenmişlik ile duygusal bağlılık ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile devam bağlılığı arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile normatif bağlılık arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu görülmektedir. Güçlü aidiyet duygusuyla kendini okulun bir parçası olarak gören, okula kendinden bir şeyler katma çabası içinde olan, okuluna karşı sorumluluk hisseden öğretmenlerin tükenmişlikle daha iyi mücadele edebildikleri söylenebilir. Sorumluluk duygusu ile okul içi ve okul dışı etkinliklere katılan öğretmenler, meslektaşlarıyla olan sosyal ilişkileri aracılığıyla kurdukları sosyal destek ağları ile daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşıyor olabilirler. Yoldaş (2019) tez

araştırmasında benzer bulgular elde etmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal tükenmişlik ile duygusal bağlılık arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğunu, duygusal tükenmişlik ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bayram (2019) duygusal tükenmişlik ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akgül (2014) duygusal tükenmişlik boyutu ile duygusal bağlılık boyutu arasında ters yönlü ve zayıf ilişki saptamıştır. Habib (2020) ise bu bulguların tersine, örgütsel bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek düzey örgütsel bağlılığa sahip öğretmenler yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yüksek beklentiler ile örgütsel amaçları yerine gitmeye çalışan öğretmenler istediklerini elde edemediklerinde yüksek düzey tükenmişlik yaşıyor olabilirler.

Lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algısı arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma düzeyi ile duygusal bağlılık algısı arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duyarsızlaşma düzeyi ile devam bağlılığı arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu; duyarsızlaşma düzeyi ile normatif bağlılık algısı arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu görülmektedir. Dönük (2019) yürüttüğü araştırmada duyarsızlaşma ile duygusal bağlılık arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğunu, devam bağlılığı ile arasında ise anlamsız ve zayıf ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Polatçı, Ardiç ve Türkkan'ın (2014) araştırma sonuçlarına göre duyarsızlaşma düzeyi, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile ters yönde orta düzeyde ilişkilidir. Akgül (2014) matematik öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ile devam bağlılığı ve duygusal bağlılık arasında ters yönlü ve zayıf ilişki saptamıştır.

Lise öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algıları arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile duygusal bağlılık arasında aynı yönlü orta düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile devam bağlılığı arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile normatif bağlılık arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kişisel başarı düzeyine ilişkin algıları arttıkça genel örgütsel bağlılık algıları ile devam bağlılığı, normatif bağlılık ve duygusal bağlılık algıları da artmaktadır. Maslach ve Leiter'e (2017) göre, tükenmişliğe karşı uygulanabilecek yöntemlerden biri örgüt içinde takdir etme kültürü oluşturmaktır. Öğretmenlerin gayretlerinin fark edilmesi onların örgütsel bağlılıklarını arttıracaktır. Elde ettikleri başarıların izlenmesi, takdir edilmeleri öğretmenlerin kişisel başarı algılarını arttırırken örgütsel bağlılıklarını da yükselteceği söylenebilir. Eyiöl (2020) ise kişisel başarı ile çıkarıcı bağlılık arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğunu, kişisel başarı ile ahlaki

bağlılık arasında aynı yönlü orta düzey ilişki olduğunu, kişisel başarı ile zoraki bağlılık arasında ise ters yönlü düşük düzey ilişki olduğunu tespit etmiştir. Mutlu (2019) kişisel başarı düzeyi ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında aynı yönlü yüksek düzey ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kişisel başarı algıları yükseldikçe okullarına olan duygusal ve normatif bağlılıkları artmaktadır.

5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Lise öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık değişkenini istatistikî olarak anlamlı fakat negatif yönde etkilediği saptanmıştır. Kişisel başarı değişkeninin örgütsel bağlılık değişkenini istatistikî olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma değişkeninin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, örgütsel bağlılık değişkenindeki değişimin %12'sinin duygusal tükenme ve kişisel başarı değişkenlerindeki değişimlerden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinin örgütsel bağlılıklarını %12 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Leiter ve Maslach (1988) bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı değişkenlerinin örgütsel bağlılığın açıklanmasına katkı sağladığını, duyarsızlaşma boyutunun ise diğer boyutların aksine örgütsel bağlılığın açıklanmasında anlamlı bir katkısının olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Kalliath vd. (1998) de hastane teknikerlerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında yüksek örgütsel bağlılık düzeyinin daha düşük duygusal tükenmişlikle ilişkili olduğunu, ancak duyarsızlaşma düzeyi ile anlamsız ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Akdemir (2019) ise bu çalışmanın sonuçlarının aksine tükenmişliğin tüm boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri örgütsel bağlılıklarını %21 düzeyinde açıklamaktadır. Öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri onların örgütsel bağlılıklarını %24 düzeyinde açıklamaktadır. Kişisel başarı düzeyleri ise örgütsel bağlılık algılarını %20 düzeyinde açıklamaktadır. Tekin vd. (2014) araştırma sonucuna göre, duygusal tükenmişlik boyutu çalışanların duygusal bağlılık algılarını %17 düzeyinde ve negatif yönlü olarak, duyarsızlaşma boyutu duygusal bağlılık algılarını %7 ve negatif yönlü, kişisel başarı boyutu ise çalışanların duygusal bağlılığını %9 düzeyinde pozitif yönlü açıklamaktadır. Yoldaş (2019) ortaokul öğretmenleri örgütsel bağlılık ve tükenmişlik algılarını incelediği çalışmasında tükenmişliğin örgütsel bağlılık açısından %34 düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalık (2019) araştırmasında öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algıları ile duygusal bağlılık algıları arasında ters yönlü ve anlamlı, kişisel başarı ile duygusal bağlılık arasında aynı yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucunu

elde etmiştir. Akgül (2014) matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık algılarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri örgütsel bağlılık algılarının %8'ini açıklamaktadır. Arık ve Turunç (2016) sağlık çalışanları ile yaptıkları çalışmada tükenmişlik ile örgütsel bağlılık ilişkisinin ters yönlü ve negatif olduğunu bulmuştur.

5.2.Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Sonuç

Bu araştırma, temelde liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık algılarını çeşitli demografik değişkenlere göre belirlemek ve bu iki boyut arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek maksadıyla yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Araştırmada yer alan lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutu ile duyarsızlaşma boyutuna ait algılarının düşük düzeyde, kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.
2. Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.
3. Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, medeni hallerine göre değerlendirildiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
4. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine yönelik algılarında, sahip oldukları çocuk sayısına göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır.
5. Lise öğretmenlerinin branşlarına göre mesleki tükenmişlik algılarında, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir fark saptanamamıştır.
6. Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
7. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları, görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarında ise veriler

incelendiğinde anlamlı bir farklılık söz konusudur. MTAL’de çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, AL/SBLde çalışan öğretmenlerin de duygusal tükenmişlik düzeylerinin İHL’de çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kişisel başarı algılarında ise İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenler kendilerini MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha başarılı görmektedirler.

8. Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik boyutlarına ilişkin algılarında, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
9. Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
10. Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, son üç yıl içinde projeye veya eğitime katılım durumlarına göre değerlendirildiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.
11. Lise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, kronik hastalık durumlarına göre değerlendirildiğinde duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Duygusal tükenmişlik boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kronik hastalığa sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarının, kronik hastalığa sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.
12. Örgütsel Bağlılığın geneli ve boyutları açısından veriler incelendiğinde lise öğretmenlerinin genel örgütsel bağlılık algılarının “Kararsızım” düzeyinde görülmüştür. Boyutlara ilişkin veriler incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip boyutun duygusal bağlılık boyutu olduğu ve “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Devam bağlılığının ve normatif bağlılığın “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
13. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları cinsiyet değişkinine göre değerlendirildiğinde devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Duygusal bağlılık boyutunda ve örgütsel bağlılığın genelinde ise anlamlı bir farklılık söz konusudur. Duygusal bağlılık boyutunda ve örgütsel bağlılık ölçeğinin genelinde erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

14. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları medeni hal değişkinine göre değerlendirildiğinde duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşılmamıştır. Devam bağlılığı boyutunda ise anlamlı bir farklılık gözlenmiş olup bu boyutta evli öğretmenlerin puan ortalamaları bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
15. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çocuk sayılarına göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ancak devam bağlılığı boyutunda ve örgütsel bağlılığın genelinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, 2 çocuğu olan öğretmenlerin devam bağlılığı ve genel örgütsel bağlılık algılarının hiç çocuğu olmayan ve 1 çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
16. Hem ölçek genelinde hem de boyutlar bazında branş değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
17. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılmasında duygusal bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutu ile ölçek genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu boyutlar ile ölçek genelinde lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
18. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türüne göre karşılaştırılmasında devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutları ile ölçek genelinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir Söz konusu boyutlar ile ölçek genelinde İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri MTAL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.
19. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı okulda çalışılan süreye göre incelendiğinde duygusal bağlılık, normatif bağlılık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Ancak devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aynı okulda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin devam bağlılıklarının 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

20. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri hem ölçek genelinde hem de boyutlarda kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
21. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri hem ölçek genelinde hem de boyutlarda eğitime katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
22. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri hem ölçek genelinde hem de boyutlarda kronik hastalık durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.
23. Lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel örgütsel bağlılık algısı arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal tükenmişlik ile duygusal bağlılık arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu görülmüştür.
24. Lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi ile genel örgütsel bağlılık algısı arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma düzeyi ile duygusal bağlılık algısı arasında ters yönlü orta düzey ilişki olduğu; duyarsızlaşma düzeyi ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında ters yönlü düşük düzey ilişki olduğu görülmüştür.
25. Lise öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi ile genel örgütsel bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık algıları arasında aynı yönlü düşük düzey ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyi ile duygusal bağlılık algıları arasında aynı yönlü orta düzey ilişki olduğu belirlenmiştir.
26. Lise öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık değişkenini istatistikî olarak anlamlı fakat negatif yönde etkilediği saptanmıştır. Kişisel başarı değişkeninin örgütsel bağlılık değişkenini istatistikî olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma değişkeninin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, örgütsel bağlılık değişkenindeki değişimin %12'sinin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı değişkenlerindeki değişimlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri düşük düzeyde, duygusal bağlılık algıları ise katılıyorum düzeyindedir. İki değişken arasında ters yönlü ve orta düzey ilişki görülmektedir. Düşük düzey duygusal tükenmişlik ve katılıyorum düzeyinde duygusal bağlılık araştırma evreni için olumlu bir sonuç denebilir. Tükenmişlik düzeyi düşük öğretmenler, okullarına ve öğrencilerine daha faydalı olabilirler. Yüksek tükenmişlik düzeyinin stres ve strese bağlı hastalıklar ile ilişkili olduğu söylenebilir. Uzun vadeli stres ise kronik hastalıklara neden

olabilir. Araştırma sonucuna göre, kronik rahatsızlığı olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma arasında aynı yönlü orta düzey ilişki ortaya konmuştur. Duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenler aynı yönde duyarsızlaşma yaşayabilirler. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma öğretmenlerin kişisel başarı algısını azaltabilir. Araştırma neticesinde, kişisel başarı düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı ve aynı yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, düşük kişisel başarı düzeyinin düşük örgütsel bağlılık algısına sebep olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin düşük örgütsel bağlılık algısına sahip olması ise okulların hedeflerini gerçekleştirmesini zorlaştırabileceği söylenebilir.

5.2.2. Öneriler

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

5.2.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, Manisa ili Salihli ilçesinde yer alan resmi liselerde görevli öğretmenler ile sınırlıdır. Farklı illerde, bu konuya ilişkin araştırma yapılabilir.
2. Araştırma MEB'e bağlı resmi liselerde görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalara özel liseler de dâhil edilebilir.
3. Araştırmaya okul yöneticileri de dâhil edilip yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık algıları karşılaştırılabilir.
4. Öğretmenlerin tükenmişlik sebeplerini ve örgütsel bağlılık algılarını anlamak amacıyla nitel bir araştırma yapılabilir.
5. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık algılarının öğrenci başarısı üstüne etkisi incelenebilir.
6. Öğretmenlerin kitap satın alma, tatile gitme, sinemaya gitme gibi çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik düzeyleri araştırılabilir.

5.2.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri düşükken, kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının orta düzey olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel başarı algılarını yükseltmek için öğretmenler tarafından yapılan örnek çalışmaların uygulayıcılar tarafından fark edilerek ödüllendirilmesi sağlanabilir. Belirli gün ve haftalarda düzenlenen programlarda yarışmalarda derece yapan öğrenciler

ödüllendirilmektedir. Bu esnada, çalışmaya rehberlik eden öğretmenler de sahneye davet edilip başarıları takdir edilebilir. Maslach ve Leiter’e göre (2017) örgüt içinde takdir etme kültürü oluşturulup bireylerin çabaları fark edildiğinde örgütsel bağlılıkları artabilir.

2. MTAL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenler İHL’de çalışan öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik düzeyine sahiptir. MTAL’de ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlere yönelik takım çalışması, sosyal destek ağları gibi çeşitli faaliyetler düzenlenerek duygusal tükenmişlik düzeyleri azaltılabilir. Okula katılan yeni öğretmenleri öğretmen ve öğrencilere tanıtmak, emekli olan ya da tayin olan öğretmenler için kutlama, anma faaliyetleri düzenlemek, okulun öğretmeni olduğunu hissettirecek sembolleri içeren ortak malzemeler kullanmak gibi çeşitli faaliyetler duygusal tükenmişliği azaltabilir.

3. Kronik hastalık sahibi öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Kronik rahatsızlığı bulunan öğretmenler için sağlık kontrollerini düzenli gerçekleştirebilmeleri için ders saatleri açısından daha esnek davranılabilir.

4. Öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algılarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmak için okul içinde tüm paydaşları içeren sağlıklı bir iletişim ağı kurulabilir, öğretmenlerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayan okul ortamı oluşturulabilir.

5. Senebaşı öğretmenler kurulunda, okulun öğrencilerinin düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenler ile birlikte gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlenebilir.

6. Mesleki çalışma dönemlerinde programlar okul içinde veya dışında kahvaltı, yürüyüş, gezi vb. organizasyon ile gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin görüşlerini bu esnada daha rahat ifade etmeleri sağlanabilir.

7. Araştırma sonucuna göre kadınların duygusal bağlılık algıları erkek katılımcılara göre daha düşük düzeydedir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin geleneksel aile yaşamındaki sorumlulukları daha fazla olduğu için okul faaliyetlerinde ve ders programlarında kolaylık sağlanabilir.

8. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algıları, lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Lisansüstü mezun öğretmenler uzmanlık alanları doğrultusunda çeşitli faaliyetler yapmaları konusunda teşvik edilip hem uzmanlık alanlarından faydalanılıp hem de okula bağlılık algıları yükseltilebilir.

9. MTAL’de çalışan öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algıları İHL ve AL/SBL’de çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. MTAL’ler için yurtdışı staj olanakları ve meslek odaları ile yapılacak çalışmalar neticesinde zorunda kalınan değil tercih edilen okul haline getirilerek öğretmenlerin bağlılıkları artırılabilir.

10. Lise öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin genel örgütsel bağlılık değişkenini istatistikî olarak anlamlı fakat negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal tükenmişliğini azaltıp örgütsel bağlılık algılarını arttıracak faaliyetler düzenlenebilir. Öğretmenlere tükenmişlikle bireysel olarak nasıl mücadele edilebileceği ile ilgili seminerler düzenlenebilir. Okul yöneticileri, okullarında sağlıklı bir iletişim ağı için çaba göstermenin yanında öğretmenleri karar almaya dâhil ederek okul içinde şeffaf ve adil bir iklim oluşturabilirler.

11. Öğretmenlerin kişisel başarı düzeyinin örgütsel bağlılık değişkenini istatistikî olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin başarılarının görüldüğü, değer verildiği ve ödüllendirildiği bir okul ortamı öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını yükseltebilir.

12. Mesleki çalışma dönemlerinde aynı branştan öğretmenlerin bir araya gelmesine fırsat tanınabilir. Böylelikle öğretmenlerin okullarında yaptıkları iyi uygulamaları birbirleri ile paylaşımları sağlanıp hem mesleki gelişimlerine hem de başarı algılarına katkı sağlanabilir.

13. MEB veri toplama modülü ile ilçe düzeyinde ihtiyaç tespiti yapılabilir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) modülündeki ülke genelindeki mesleki eğitimler, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde kurulacak izleme ve değerlendirme ekipleri ile yerel düzeyde ilçelerin ihtiyaçlarına göre sunulabilir. Buradan elde edilecek veriye göre planlanacak seminer programları öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırabilir.

14. Her öğretmen için katıldıkları yerel, ulusal, uluslararası faaliyetleri görebilecekleri, fotoğraf veya dosya gibi materyalleri ekleyebilecekleri çevrimiçi kişisel bir portfolyo sayfası oluşturulabilir, bu sayfa EBA modülüne entegre edilerek öğretmenin meslek hayatı boyunca gelişimini takip etmesi sağlanabilir.

15. MEB tarafından izleme ve değerlendirme için ortak bir veri tabanı oluşturulabilir. Bu veri tabanında okulların ve öğretmenlerin ödül kazanma durumları takip edilebilir. Eğitim öğretim yılı boyunca TeknoFest, Tübitak, Erasmus+, Kalkınma Ajansı projeleri ve yerel projeler gibi çeşitli faaliyetler düzenlenmektedir. Bu faaliyet veya projelere başvuru yapan, katılım sağlayan, derece elde eden okulların verileri buraya işlenip hem sistemli bir değerlendirme süreci sürdürülebilir hem de okul bazında ödüllendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Akar, H. (2018). The Relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akdemir, Ö. A. (2019). The effect of teacher burnout on organizational commitment in Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4067>
- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aksanaklu, P. ve İnandi, Y. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.469769>
- Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 7-24.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Alev, S. ve Taş, D. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1620.
- Algül, R. (2014). *Bugün işe gitmesem: İş yaşamında tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Mitra Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. (2002). Gençlik dönemi özellikleri ve genç anne-baba iletişimi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 62-63.
- Aliustaoğlu, S. (2019). *Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective,

- continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Anderson, D. L. (2016). *Örgüt geliştirme: Örgütsel değişime yön veren süreç*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Angle, H. L. ve Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2392596>
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. ve Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. International Conference of Special Education, UK, Manchester.
- Argyris, C. (1998). Empowerment: The emperor's new clothes. *Harvard Business Review*, 76(3), 98-105.
- Arık, A. ve Turunç, Ö. (2016). Tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde demografik değişkenlerin rolü: Isparta sağlık çalışanlarında bir uygulama. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 109-130.
- Ari, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Aslan, N. (2009). *Kars İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Avcı, A. (2017). Örgütsel bağlılık: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *Journal of Turkish Studies*, 12(6), 55-76. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11535>
- Bakan, İ. (2018). *Örgütsel Bağlılık Örgütsel Stratejilerin Temeli*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloran, E. ve Hernan, J. (2020). *Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic* [Preprint]. Social Sciences. <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599.v1>
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(58), 191-216.
- Bayar, M. (2021). *An Evaluation of EFL Teachers' Burnout Experiences In Educational*

- Informatics Network Live Classes During The Covid19 Pandemic* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayram, K. (2019). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlikle İlişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40. <https://doi.org/10.1086/222820>
- Bıçak, H. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018004008>
- Blau, G. J. ve Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *The Academy of Management Review*, 12(2), 288. <https://doi.org/10.2307/258536>
- Boz, M. (2014). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerle Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, E. (2017). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546. <https://doi.org/10.2307/2391809>
- Bulut, M. B. (2017). Akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları, kişilik özellikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 362-

370.

- Burke, R. J. ve Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 1357-1363. <https://doi.org/10.1177/001872679504800205>
- Bussing, A. (2002). Trust and its relations to commitment and involvement in work and organisations. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(4), 36-42. <https://doi.org/10.4102/sajip.v28i4.77>
- Canbaz, O. (2019). *Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetebilme Becerisi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10(3), 1-22.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chang, E. (1999). Career commitment as a complex moderator of organizational commitment and turnover intention. *Human Relations*, 52(10), 1257-1278. <https://doi.org/10.1177/001872679905201002>
- Cherniss, C. (1982). *Burnout: Two Ways of Defining It and Their Implications*. American Psychological Association, Washington. <https://eric.ed.gov/?id=ED226285>
- Cherniss, C. (1990). Natural recovery from burnout: Results from a 10-year follow-up study. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 13(2), 132-154.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover From Stress and Disillusionment* by Cary Cherniss (1 edition). Routledge.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.05.001>
- Cohen, A. (2014). Organizational commitment theory. İçinde *Encyclopedia of Management Theory*, 526-529. SAGE Publications. <http://rgdoi.net/10.13140/2.1.4327.4881>
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout. Solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51. <https://doi.org/10.1007/BF01112341>
- Çakmak, K. Ö. (2011). *Çalışma yaşamında güncel gelişmeler doğrultusunda değişen kariyer*

- yaklaşımları ve örgüte bağlılığa etkisine ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, C. (2019). *Eğitim Örgütlerinde Mesleki Bağlılık, Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, A. ve Özkan, H. (2020). Örgütsel bağlılığın tükenmişliğe etkisi iş tatmininin aracılık rolü Mersin ili kamu hastaneleri hemşirelerine yönelik bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 180-194. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.506772>
- Çam, Z. ve Öğülmüş, S. (2019). Çalışma yaşamından okula: Okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 80-99. <https://doi.org/10.18863/pgy.392556>
- Çatır, V. (2014). *İkili Öğretim Yapan İlköğretim Kurumlarında (İlkokul-Ortaokul) Görevli Yöneticilerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, N. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Etik Liderlik Anlayışları İle Örgüt Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, F., Basım, H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(25), 61-70.
- Çetin, K. Ö. (2009). *Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çintiriz, Ş. (2016). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Kültür Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Tespiti: Beşiktaş İlçesi Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *E-İş Güç, Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 40-60.
- Çutuk, S. (2011). *Spor işletmelerinde mesleki tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*

- [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dağlı, A., Han, B. ve Elçiçek, Z. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800.
- Djankov, S. ve Saliola, F. (2018). The Changing Nature of Work. *Journal of International Affairs*, 72(1), 57-74.
- Dolan, S. N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1987.tb01297.x>
- Dönük, O. (2019). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık (Malatya İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Ekinci, H. (2021). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İş Yaşam Dengesi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim*, 12(3), 874-891. <https://doi.org/10.30831/akukeg.417004>
- Esen, M. (2019). İş stresi, mesleki tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Etzioni, A. (1975). *Comparative Analysis of Complex Organizations*, Rev. Ed. (Revised and Enl ed. edition). The Free Press.
- Eyiol, S. (2020). *Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Farber, B. A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues. *Teachers College Record*, 86(2), 321-338.
- Farber, B. A. (1990). Burnout in Psychotherapists: Incidence, Types, and Trends. *Psychotherapy in Private Practice*, 8(1), 35-44. https://doi.org/10.1300/J294v08n01_07
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Freudenberger, H. J. (1977). Speaking from experience. *Training & Development Journal*, 31(7), 26.
- Geçit, Y. (2012). Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 88-103.
- George, D. ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik Sendromu: Eşini, işini, arkadaşını tüketirken tükenme*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Gören, T. (2012). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gören, T. ve Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 69-87.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Academic Review*, 2(1), 37-56.
- Gülenç, E. (2019). *Temel Eğitim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mobing Yaşama Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki ve Bunların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166. <https://doi.org/10.17860/efd.06947>
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 481-497.
- Güven, Ö. ve Sezici, E. (2016). Otel işletmelerinde işgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin Maslach tükenmişlik modeline göre incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 111-132. <https://doi.org/10.11611/JMER825>
- Habib, H. (2020). Organizational commitment among secondary schoolt in relation to job burnout. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 72-76. <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2760>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement

- among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hornung, S. (2010). Alienation matters: Validity and utility of Etzioni's theory of commitment in explaining prosocial organizational behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8), 1081-1095.
- Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel bağlılıkta paradigmatik uyumun yeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 13-22.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 6(2), 385-399.
- İraz, R. ve Ganiyusufoğlu, A. (2021). Örgütlerde mesleki tükenmişlik ve akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 451-467.
- Jacobson, D. (2016). Causes and effects of teacher burnout. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2835>
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 68(1), 29-32.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 29(3), 284-297. <https://doi.org/10.1037/h0079772>
- Kalliath, T. J., O'driscoll, M. P. ve Gillespie, D. F. (1998). The relationship between burnout and organizational commitment in two samples of health professionals. *Work & Stress*, 12(2), 179-185. <https://doi.org/10.1080/02678379808256858>
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499-517. <https://doi.org/10.2307/2092438>
- Katsounari, I. (2015). The road less traveled and beyond: Working with severe trauma and preventing burnout. *Burnout Research*, 2(4), 115-117. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.10.002>
- Kaufman, G. ve Uhlenberg, P. (2000). The influence of parenthood on the work effort of married men and women. *Social Forces*, 78(3), 931. <https://doi.org/10.2307/3005936>
- Kaya, İ. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, K., Küçük, F. ve Arslan, B. (2017). *Eğitimcilerde Tükenmişlik Sendromu ve Kurumsal Bağlılık*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keskin, A. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, Ç. (2020). *Çalışanın Kurumsal Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılımının Örgütsel Bağlılığa Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, T. ve Seymen, O. (2011). Sağlık sektöründe, tükenmişlik sendromuna etki eden faktörlerin analizi ve bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 47-67.
- Kılıçkaya, H. (2019). *İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kırsoy, İ. (2015). *Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kim, L. E. ve Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID- 19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Konan, N., Çetin, R. ve Bozanoğlu, B. (2017). The Relation between teachers’ burnout and organizational commitment. İçinde *Current Trends in Educational Sciences*, 407-416. St. Kliment Ohridski University Press.
- Köse, H. S. (2021). *Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Kraft, U. (2006). Burned out. *Scientific American Mind*, 17(3), 28-33. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0606-28>

- Krishna, V. ve Marquardt, M. J. (2007). A framework for the development of organizational commitment using action learning. *Online Submission*. International Research Conference in The Americas of the Academy of Human Resource Development, Indianapolis. <https://eric.ed.gov/?id=ED504566>
- Kurtoğlu, Ü. (2011). *An Evaluation of ELT Teachers Vocational Burnout According to Some Variables* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Lee, H., Song, R., Cho, Y. S., Lee, G. Z. ve Daly, B. (2003). A comprehensive model for predicting burnout in Korean nurses: Predicting burnout in Korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 44(5), 534-545. <https://doi.org/10.1046/j.0309-2402.2003.02837.x>
- Lee, K. S. (2015). A Framework of Channel Membership Involvement: Alienative, Calculative, and Moral Attitudinal Orientation. İçinde K. D. Bahn (Ed.), *Proceedings of the 1988 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference* (ss. 456-459). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17046-6_93
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472-489.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2001). Burnout and quality in a speed-up world. *Journal for Quality & Participation*, 24, 48-51.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2015). Conquering burnout. *Scientific American Mind*, 26(1), 30-35. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0115-30>
- Machokoto, W. (2020). A commitment under challenging circumstances: Analysing employee commitment during the fight against covid-19 in the UK. *International Journal of Advanced Research*, 08(04), 516-522. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/10803>
- Maher, E. L. (1983). Burnout and commitment: A theoretical alternative. *Personnel & Guidance Journal*, 61(7), 390-393. <https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00051.x>
- Marks, S. R. (1977). Multiple roles and role strain: Some notes on human energy, time and

- commitment. *American Sociological Review*, 42(6), 921.
<https://doi.org/10.2307/2094577>
- Marmaya, N. H. bte, Zawawi, N., Jody, J. M. ve Hitam, M. (2010). Organizational commitment and job burnout among employees in Malaysia. *International Conference on Business and Economics Research*, 1, 185-189.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. İçinde *Evaluating stress: A book of resources* (ss. 191-218). Scarecrow Education.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. İçinde R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, 295-303. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2007). Burnout. İçinde *Encyclopedia of Stress* (ss. 368-371). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012373947-6.00062-3>
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical Teacher*, 39(2), 160-163.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248918>
- Maslach, C. ve Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. İçinde *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (ss. 1-16). Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McGee, G. W. ve Ford, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 638-641. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.638>
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
<https://doi.org/10.1177/001872678303601003>
- Mert, E. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1984). Testing the “side-bet theory” of organizational

- commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372-378. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.372>
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 39(1-2), 83-93. <https://doi.org/10.1037/h0086797>
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A Meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982). Development of organizational commitment. *Employee-Organization Linkages*, 45-74. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-509370-5.50007-1>
- Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982b). Nature of organizational commitment. *Employee-Organization Linkages*, 19-43. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-509370-5.50006-X>
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Mum, S. (2021). *Hizmet İçi Eğitimin Tükenmişlik Sendromu Üzerindeki Etkisi: Lojistik Çalışanları Üzerine Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tarsus Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mersin.
- Mutlu, M. (2019). *Örgütsel Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Bir Sivil Toplum Kuruluşu Üzerine Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nacar, D. ve Demirtaş, Z. (2017). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 547-558.
- Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 37(2), 43-60.

<https://doi.org/10.1177/0256090920120205>

- Nartgün, Ş. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Norşenli, F. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Reilly, C. A. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Özçiçek, S. (2015). *Tükenmişlik ve motivasyon faktörleri arasındaki ilişki: Adıyaman'da çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özel, S. (2016). *Farklı Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Tekirdağ/Çerkezköy Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, N. ve Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Özkeskin, M. (2019). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Pehlivan, F. ve Demirtaş, H. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 166-197. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.583537>
- Penley, L. E. ve Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59. <https://doi.org/10.1002/job.4030090105>
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human*

- Relations*, 35(4), 283-305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>
- Pines, A. M. (2000). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 633-642.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13540600220127331>
- Pines, A. M. ve Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625-635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>
- Pines, A. M. ve Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40(2), 50-64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00856.x>
- Polat, S., Ercengiz, M. ve Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173. <https://doi.org/10.14686/201212007>
- Polat, S. ve Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 4(3), 1150-1159. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Polatcan, M., Cansoy, R. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Examining empirical studies on teacher burnout: A systematic review. *Hacettepe University Journal of Education*, 4(35), 858-873. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019054890>
- Polatçı, S., Ardic, K. ve Türkkan G. (2014). Bağlılık boyutlarının tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2). <https://doi.org/10.18657/yecbu.76527>
- Powell, D. M. ve Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 157-177. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00050-2)
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited. *The Academy of Management Review*, 12(3), 460. <https://doi.org/10.2307/258513>
- Randall, D. M., Fedor, D. B. ve Longenecker, C. O. (1990). The behavioral expression of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 36(2), 210-224. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90028-Z](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90028-Z)
- Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. *The Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.

<https://doi.org/10.2307/258128>

- Romzek, B. S. (1989). Personal consequences of employee commitment. *Academy of Management Journal*, 32(3), 649-661. <https://doi.org/10.2307/256438>
- Saçlı, Ç. (2011). *Otel işletmelerinde tükenmişlik sendromu: Konya ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sadeghi, K. ve Khezlou, S. (2014). Burnout among English Language Teachers in Iran: Do Socio-demographic Characteristics Matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1590-1598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.582>
- Sajid, H. (2014). A Comparison of Organizational Commitment and Job Burnout among Teachers in Private and Public Institution with moderating effect of Job Satisfaction. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 16(6), 29-33. <https://doi.org/10.9790/487X-16642933>
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy! *Organizational Dynamics*, 6(1), 62-80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90035-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90035-3)
- Savicki, V. ve Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(7), 415-419. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00789.x>
- Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A Short Socio-Cultural History. *Burnout, Fatigue, Exhaustion*, 105-127. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5
- Schaufeli, W. B. ve Buunk, A. (Bram). (1996). Professional burnout. *Handbook of work and health psychology*, 311-346.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and goodness-of-fit models. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schwab, R., Jackson, S. ve Schuler, R. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- Schwab, R. L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice*, 22(1), 21-26. <https://doi.org/10.1080/00405848309543033>
- Selvitopu, A. (2011). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle Örgütsel*

- Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Sengin, A. (2015). *Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması (Eyüp İlçe Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 143-150. <https://doi.org/10.2307/2391824>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. ve Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shore, L. M., Tetrick, L. E., Shore, T. H. ve Barksdale, K. (2000). Construct Validity of Measures of Becker's Side Bet Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 428-444. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1749>
- Sokal, L., Trudel, L. E. ve Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Solak, D. C. (2020). *Okullarda Farklı Kademlerde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Öz-Şefkat Düzeyinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Soykan, E. (2012). *Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik İlişkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Srinivas, S. (2002). Organizational commitment and job burnout among employees of non-profit organizations. *Unpublished manuscript*.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56. <https://doi.org/10.2307/2391745>
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.6.741>
- Sürgevil, O. (2007). *Çalışma yaşamında örgütsel bağlılık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sürücü, L. ve Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal inceleme. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 49-65.

<https://doi.org/10.29064/ijma.397853>

- Swailes, S. (2004). Commitment to change: Profiles of commitment and in- role performance. *Personnel Review*, 33(2), 187-204.
<https://doi.org/10.1108/00483480410518040>
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu: Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme Adolescence and Socializing. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 1(5), 42-49.
- Şama, H. Y. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyonel Dil İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Şimşek, B. (2013). *Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ve tekstil sektöründe bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekben, İ. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, Ö. A., Aydın, A., Özmen, M. ve Yaykaşlı, M. (2014). Tükenmişlik sendromu ve örgütsel bağlılık: Su ürünleri işletmeleri üzerinde bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 135.
<https://doi.org/10.16953/deusbed.43106>
- Tetik, H. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı örneği). *Universal Journal of Theology*, 1(1), 82-94.
- Turaç Ergül, P. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turunç, Ö. ve Arik, A. (2017). Tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde demografik değişkenlerin rolü: Isparta sağlık çalışanlarında bir uygulama. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 109-130.
- Türe, M. E. (2008). *Özel eğitim sektöründe çalışan bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uçar Çelebi, N. (2018). *Öğretmenlerin Kimlik ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uğurlu, M. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Düşünme Stilleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uluyol, A. (2021). *A Study On The Professional Self Efficacy Perceptions and Burnout Levels of English Language Teachers of Distance Education In The Process Of Covid19* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Uyduran, E. G. (2021). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Uyur, A. (2015). *Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık: Bir Araştırma İle*. Ankara: Barış Kitap.
- Uzun, L. N. ve Mayda, A. S. (2020). Investigation of burnout levels in nurses according to different variables: Example of a university hospital. *Konuralp Tıp Dergisi*, 137-143. <https://doi.org/10.18521/ktd.493186>
- Uzun, N., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Üresin, T. (2009). *Tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vurdu, U. (2017). *Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Werang, B. R., Asmaningrum, H. ve Irianta, O. (2015). Relationship Between Teachers' Job Burnout, Teachers' Organizational Commitment, and Teachers Job Performance at State Elementary Schools in Boven Digoel Regency, Papua, Indonesia. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 4(2), 826-830.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *The Academy of*

- Management Review*, 7(3), 418-428. <https://doi.org/10.2307/257334>
- Yağcı, K. (2007). Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri işgörenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3).
- Yakut, S. (2020). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine etkisi: Çanakkale ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yaldız, M. (2021). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Sanal Kaytarma Davranışlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaslan, Y. (2021). *The Effect of Corporate Social Responsibility On Organizational Commitment Through Burnout: A Case In Turkish Employees* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, hayriye. (2020). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve Hizmetkar Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışmalarında iş doyum ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.
- Yıldız, F. (2021). *Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi ile İş Yeri Arkadaşlığı İlişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz Doğan, M. (2017). *Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz Doğan, M. ve Şahin Fırat, N. (2018). Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Journal of Turkish Studies*, 13(4), 1361-1383. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12568>
- Yılmaz Koca, S. (2009). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Zangaro, G. A. (2001). Organizational commitment: A concept analysis. *Nursing Forum*, 36(2), 14-21. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2001.tb01179.x>



EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Mehmet ÇİMEN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	İngilizce		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Anadolu Üni.	İngilizce Öğretmenliği	2006
Tez Başlığı	Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Necla FIRAT		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb.)			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.1505656
Konu : Araştırma İzni

21.01.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09.01.2020 tarih ve 3437 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönerimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet ÇİMEN'e ait "Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için Salihli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listede yer alan liselerin öğretmen ve yöneticilerine yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2019 - 2020 eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekindeki onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
21.01.2020

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 3. ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 27/12/2019
TOPLANTI SAYISI : 16

KARAR-25-:

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı 2018950127 numaralı öğrencisi Mehmet ÇİMEN'in tez çalışması kapsamında gerçekleştireceği asıl uygulamalara ilişkin tez danışmanı Prof.Dr.Kadir BEYÇİOĞLU'nun 25/12/2019 tarihli dilekçesi ile ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Prof.Dr.Kadir BEYÇİOĞLU'nun danışmanlığında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı 2018950127 numaralı öğrencisi Mehmet ÇİMEN'in "Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği asıl uygulamaların etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Serap KAYA ŞENGÖREN (BAŞKAN)	
Prof.Dr. Nigdem Müge SİYEZ (ÜYE)	Doç.Dr.Berna CANTÜRK GÜNHAN (ÜYE)
Doç.Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ (ÜYE)	Dr.Öğr.Üyesi Kürşat ARSLAN (ÜYE)

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 **Faks:** +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr **İnternet Adresi:** <http://ebe.deu.edu.tr/>



EK 4. OKUL İZİNLERİ

Evrak No : 23708841-605.01-12533

Evrak Tarihi : 27.01.2020



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.1580312
Konu : Araştırma İzni

22.01.2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu Genelgesi.
b) 30.12.2019 tarih ve 3437 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde bulunan, Mehmet ÇİMEN'e ait "Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için ilimiz Salihli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listede yer alan liselerin öğretmen ve yöneticilerine yönelik araştırma izni ile ilgili olarak, Müdürlük Makamından alınan 21.01.2020 tarih ve 1505656 sayılı onay yazısı yazımız ekindedir.

Bilgilerinizi ve araştırma tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Onay Yazısı (1 sayfa)
Ölçekler (3 sayfa)

27.01.2020
Sabahat GÜRLÜ
Şef

Adres: Nişancıpaşa Mh. Atatürk Biv. No.36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: manisa.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0 (236) 231 46 08
Faks: 0 (236) 231 12 51

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanunu'na göre ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI 4089-760-5026-8011-8128 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	MEHMET ÇİMEN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Manisa ili Salihli ilçesi
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Manisa ili Salihli ilçesinde bulunan ekli listede yer alan liselerin öğretmen ve yöneticileri
Araştırmanın konusu	"Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri toplama araçları	Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Bağlılık Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi b) Milli Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi Genelge ve yönergenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, yüksek lisans tezi ölçekleri olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2019-2020 öğretim yılında ilgili kurumun bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oy birliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

17 / 01 / 2020
Komisyon Başkanı
Musa Tahsin KALAYCI
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Üye
Saliha Serap AY
Öğretmen

Üye
Sümeyye EROĞLU
Öğretmen

Permission for Commitment Scale

İzleyici ya da dil: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman geçmeyecektir: İngilizce

JM John Peter Meyer
18.07.2019 Pzt. 15:36
Siz'e



Dear Mehmet,

You are welcome to use our commitment measures in your research. I have attached a copy of the User's Guide that includes the measures and instructions for use. I hope all goes well with your research.

Best regards,
John Meyer


Dr. John Meyer
Department of Psychology

Phone: +1
Fax: +1
Email: j
[Link]

Permission for Commitment Scale

İzleyici ya da dil: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman geçmeyecektir: İngilizce

NA Natalie Jean Allen
07.07.2019 Sal. 08:08
Konu: Mehmet Çimen'e

Hello Mehmet,

Thank you for your interest in using the Three-Component Model (TCM) Employee Commitment Survey in your research. You can get information about the measure, a Users' Guide, and the measure itself at

<https://www.westernu.edu/~psychology/commitment/>

For academic / research purposes, please choose the Academic Package. (There is no charge for this package.) I wish you well with your research!

Best,
Natalie Allen

[Link]

From: Mehmet Çimen
Sent: Monday, July 8, 2019, 8:00 AM
To: Natalie Jean Allen
Subject: Permission for Commitment Scale

Dear Natalie J. Allen,

I am Mehmet from Turkey. I currently write my thesis on relation between professional burnout and organizational commitment of high school teachers. I kindly ask your permission to use your Commitment Scale for my research. Thank you for your support in advance.

Kind regards,
Mehmet ÇİMEN
Turkey



Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans programında yürüttüğüm tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmada, Manisa'nın Salihli ilçesinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kurumsal bağlılıkları arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Anketlerin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve toplu olarak değerlendirilecektir. Bu yüzden soruları boş bırakmadan ve samimiyetle cevaplandırmanız çalışmanın sonuçları açısından önemlidir.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mehmet ÇİMEN
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel Bilgiler Formu

1. Yaşınız: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Medeni Haliniz: () Evli () Bekâr
4. Çocuğunuz var ise sayısı: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 veya daha fazla
5. Branşınız: () Türk Dili ve Edebiyatı () Matematik () Din Kül. ve Ahlak Bil.
() Yabancı Dil () Fizik () Kimya () Biyoloji
() Tarih () Coğrafya () Felsefe () Müzik
() Beden Eğitimi () Görsel Sanatlar () Bilişim Tekn. () Rehberlik
() Meslek Dersleri () Diğer.....
6. Eğitim Durumunuz: () Doktora () Yüksek Lisans () Lisans
() Ön Lisans () Diğer.....
7. Çalıştığınız okulun türü: () Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() İmam Hatip Anadolu Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi
() Fen Lisesi () Çok Programlı Lise
8. Şu an çalıştığınız okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
() 0-1 yıl () 2-3 yıl () 4-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üstü
9. Mesleki kıdeminiz:
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü
10. Son üç (3) yıl içinde herhangi bir mesleki proje veya eğitime katıldınız mı? () Evet () Hayır
11. Kronik bir hastalığınız (şeker, astım, tansiyon, obezite, depresyon vb.) var mı? () Evet () Hayır



Bölüm II: Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Bu bölümde işinizle ilgili durumunuzu yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Her bir ifadenin yanında ver alan ölçeği kullanarak sizin durumunuza en çok uyduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

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



Bölüm III: Bağlılık Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Aşağıdaki cümleler kişilerin çalıştıkları kurum hakkında çeşitli duygu ve fikirlerini yansıtmaktadır. Lütfen bu cümlelere şu anda çalıştığınız kurum açısından ne ölçüde katıldığınızı belirtiniz. Her bir ifadenin yanında yer alan ölçeği kullanarak sizin durumunuza en çok uyduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3. Okulum karşı güçlü bir aidiyet <u>hissetmiyorum</u> .					
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum</u> .					
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi <u>görmüyorum</u> .					
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.					
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur					
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.					
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.					
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk <u>hissetmiyorum</u> .					
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.					
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.					
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.					
18. Bu okula çok şey borçluyum.					

