



**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**NORM FAZLASI ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia ŞİMŞEK

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

NORM FAZLASI ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia ŞİMŞEK

Danışman: Prof. Dr. Hasan AYDEMİR

Malatya-2025

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi:
Malatya İli Örneği
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan AYDEMİR

HAZIRLAYAN
Rabia ŞİMŞEK

Jürimiz tarafından 30/06/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez oy birliği /oy çokluğu ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Ramazan SEVER

.....

2. Prof. Dr. Hasan AYDEMİR

.....

3. Doç.Dr. Eyüp BOZKURT

.....

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../2025 tarih ve 20..../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan AYDEMİR'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım *Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği* başlıklı bu araştırmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımda yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Rabia ŞİMŞEK

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, eğitim sistemimizde önemli bir sorun alanı olan norm fazlası öğretmenlerin yaşadığı mesleki tükenmişlik sürecini anlamaya ve bu alana katkı sunmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Yapılan bu araştırma; norm fazlası öğretmenlere odaklanması açısından bu sıfatla tanımlanan öğretmen grubunun yaşadığı tükenmişlik durumunu ortaya koyarak, eğitim paydaşlarının dikkatini çekmesi açısından faydalı olacaktır.

Öncelikle, tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, yönlendirmeleriyle çalışmamın akademik niteliğini artıran çok değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan Aydemir’e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitim hayatıma başladığım ilk günden bu yana bilgi, birikim ve tecrübelerinden faydalandığım Prof. Dr. Ramazan SEVER başta olmak üzere bölümümde görev yapan tüm hocalarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde Battalgazi İlçesinde görev yapan norm fazlası öğretmenlere ulaşmam konusunda elinden gelen tüm desteği esirgemeyerek tezime önemli bir katkı sunan Battalgazi İlçe Milli Eğitim Müsürlüğü Şube Müdürü Zeki ALTUNKAYA’ya verdiği bu destekten ötürü şükranlarımı sunarım.

Ayrıca, bu süreçte her zaman yanımda olan, manevi yardımlarını bir an bile esirgemeyen sevgili annem, babam ve eşim Basri ŞİMŞEK’e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onların anlayışı, destekleri ve motivasyonları olmasaydı bu süreci bu denli güçlü bir şekilde tamamlamam mümkün olmayabilirdi.

Hayatımın neşesi, en büyük ilham kaynaklarım olan sevgili oğullarım Bedirhan ve Akif’e ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Varlıklarıyla ve sevgileriyle bu zorlu sürecimde bana güç verdiler.

Çalışmam boyunca bana katkı sunan, görüşme ve ölçeklerde yer alarak bu tezin ortaya çıkmasına katkı sağlayan tüm öğretmenlere de ayrıca teşekkür ederim. Bu tez, onların sesine ses katabilmek adına atılmış küçük ama anlamlı bir adımdır.

Son olarak, bu sürecin yalnızca akademik değil, aynı zamanda kişisel bir yolculuk olduğunu belirtmek isterim. Umuyorum ki bu çalışma, norm fazlası öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara dikkat çekmekle kalmaz, aynı zamanda çözüm arayışlarına da katkı sağlar.

ÖZET

NORM FAZLASI ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ

ŞİMŞEK, Rabia
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Hasan AYDEMİR
Haziran-2025, XIII + 136 sayfa

Yoğun ve uzun süreli stresin neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumuna tükenmişlik sendromu denir. Tükenmişliğin hayatın her alanında ortaya çıktığı gözlemlense de iş hayatında da yoğun bir şekilde görülen bir durum olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, Malatya ilinde devlet okullarında çalışan norm fazlası öğretmenlerdeki tükenmişlik sendromu düzeyinin belirlenmesidir.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış ve betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Veri toplama araçları; 26 Maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve 6 maddelik Demografik Form'dur. Araştırmanın evrenini Malatya ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan norm fazlası öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 372 norm fazlası öğretmendir. Örneklem evren içinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılardan, çevrimiçi ve yüz yüze ölçek ile demografik form uygulamasıyla toplanan nicel veriler, SPSS-26 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; ortalama puanlar, standart sapma ve frekans gibi betimsel analiz yöntemleri ile Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmıştır.

Verilerin analizi neticesinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun orta düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadığı; cinsiyet, yaş ve eğitim durumunun mesleki tükenmişlik üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği ancak mesleki kıdemin, branşın ve çalışılan

okul kademesinin mesleki tükenmişlik açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmıştır. Son olarak, çalışmanın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlarına ve ileride benzer konularda yapılacak araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, öğretmen, norm fazlası öğretmen, tükenmişlik, tükenmişlik sendromu.



ABSTRACT

EXAMINATION OF PROFESSIONAL BURNOUT LEVELS OF SURPLUS TEACHERS: MALATYA PROVINCE EXAMPLE

ŞİMŞEK, Rabia
M.S., İnönü University Institute of Educational Sciences
Division Of Primary Education

Advisor: Prof. Dr. Hasan AYDEMİR
June-2025, XIII +136 pages

Burnout syndrome is a state of physical, emotional, and mental exhaustion caused by prolonged and intense stress. Although burnout is observed to occur in all areas of life, it is also recognized as a condition that is frequently encountered in business life. The aim of this study is to determine the level of burnout syndrome among surplus teachers working in public schools in Malatya.

This research was conducted using the quantitative research method, and the descriptive survey model was preferred. The data collection instruments included the 26-item Teacher Professional Burnout Scale and a 6-item Demographic Form. The population of the study consisted of surplus teachers working in public schools in Malatya. The participants were 372 surplus teachers working in public schools in the central districts of Malatya during the 2024-2025 academic year. The sample was selected using the maximum variation sampling method from within the population. Quantitative data were collected from participants through online and face-to-face administration of the scale and demographic form and were analyzed using the SPSS-26 statistical program. In the analysis of the data, descriptive analysis methods such as mean scores, standard deviation, and frequency, as well as the Independent Samples T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), were applied.

As a result of the data analysis, it was determined that the majority of participants experienced a moderate level of professional burnout. Gender, age, and educational background did not show a significant difference in terms of professional

burnout. However, professional experience, teaching branch, and the school level at which teachers worked demonstrated significant differences in terms of burnout levels. Finally, the study presents findings related to teachers' professional burnout levels and offers recommendations for future research on similar topics.

Keywords: Profession, teacher, surplus teachers, burnout, burnout syndrome.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER ve GRAFİKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR ve SİMGELER.....	xiii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3 Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4 Araştırmanın Önemi	4
1.5 Araştırmanın Varsayımları	5
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7 Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2	7
2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1 Tükenmişliğin Tanımı.....	7
2.1.2 Tükenmişlikle İlgili Görüşler.....	8
2.1.3 Tükenmişlik Modelleri	9
2.1.4 Tükenmişliğe Neden Olan Etmenler.....	16

2.1.5 Tükenmişliğin Belirtileri.....	22
2.1.6 Tükenmişliğin Dönemleri	24
2.1.7 Tükenmişlik ve Sonuçları	25
2.1.8 Tükenmişliğin Önlemesi ve Tükenmişlik ile Başa Çıkmanın Yolları	27
2.1.9 Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik	33
2.2 İlgili Araştırmalar	41
2.2.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	47
BÖLÜM 3	54
3. YÖNTEM	54
3.1 Araştırmanın Modeli.....	54
3.2 Evren ve Örneklem	56
3.2.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri	58
3.3 Veri Toplama Araçları	62
3.3.1 Demografik Form	62
3.3.2 Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği.....	62
3.4 Veri Toplama Süreci ve Analizi	65
3.4.1 Araştırma Verilerinin Toplanması	65
3.4.2 Araştırma Verilerinin Analiz Edilmesi	67
BÖLÜM 4	69
4. BULGULAR ve YORUM	69
4.1 Norm Fazlası Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Nedir?.....	69
4.1.2 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte midir?	76
4.1.3 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?	78
4.1.4 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?	81

4.1.5 Norm Fazlası Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Branşa Göre Farklılık Göstermekte midir?	83
4.1.6 Norm Fazlası Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılık Göstermekte midir?	89
BÖLÜM 5	93
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	93
5.1 Sonuç ve Tartışma	93
5.1.1 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Nedir?	93
5.1.2 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?	98
5.1.3 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte midir?	98
5.1.4 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?	99
5.1.5 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Mesleki Kıdeme Göre Farklılık Göstermekte midir?	100
5.1.6 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Branşa Göre Farklılık Göstermekte midir?	101
5.1.7 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Okul Kademesine Göre Farklılık Göstermekte midir?	105
5.2 Öneriler	108
5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler	109
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	109
5.2.3 İdarecilere ve Merkez Teşkilatı Yöneticilerine Öneriler	109
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	128
EK-A KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	128
EK-B ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ	129
EK-C ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZİN ONAYI	132
EK-Ç ÖLÇEK UYGULAMA İZNİ	133

EK-D GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	134
EK-E TEZ ÖNERİ KABUL YAZISI.....	135
EK-F MEB ÖLÇEK UYGULAMA ONAYI	136



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1	Örneklem Büyüklüğünün Evren Büyüklüğüne Göre Belirlenmesi....	55
Tablo 3.2	Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları.....	58
Tablo 3.3	Tükenmişlik Düzeyleri ve Puan Cetveli	61
Tablo 3.4	Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa Değerleri (Orijinal Ölçek)	62
Tablo 3.5	Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa Değerleri (Mevcut Çalışma)	62
Tablo 3.6	Normallik Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.1	Katılımcıların Mesleğe Yönelik Tükenmişlik Seviyeleri.....	68
Tablo 4.2	Katılımcıların Öğrencilere Yabancılaşmasına Yönelik Tükenmişlik Seviyeleri.....	68
Tablo 4.3	Katılımcıların Duygusal Tükenmişlik Seviyeleri.....	69
Tablo 4.4	Katılımcıların Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşmasına Yönelik Tükenmişlik Seviyeleri.....	70
Tablo 4.5	Katılımcıların Genel Tükenmişlik Seviyeleri	71
Tablo 4.6	Cinsiyetin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin T-Test Sonucu.....	72
Tablo 4.7	Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.8	Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Eğitim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.9	Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.10	Katılımcı Branşlarının Gruplandırılması	82
Tablo 4.11	Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Branşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	83
Tablo 4.12	Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Çalıştıkları Okul Kademesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	87

ŞEKİLLER ve GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Evren ve Örneklem arasındaki İlişki	55
Şekil 3.2 Nicel Araştırma Sürecinin Adımları	63
Grafik 3.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	56
Grafik 3.2 Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları	57
Grafik 3.3 Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	57
Grafik 3.4 Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	58
Grafik 3.5 Katılımcıların Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Dağılımları	59

KISALTMALAR ve SİMGELER

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖMTÖ: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

WOS: Web of Science

MBI: Maslach Tükenmişlik Envanteri

ZKPQ-50-CC: Zuckerman - Kuhlman Kişilik Anketi

SİMGELER

p : Anlamlılık Düzeyi

r_{jx} : Madde Ayırt Edicilik İndeksi

p_j : Madde Güçlük İndeksi

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzde insanın üstlendiği görevler ve sorumluluklar artmakta, bu da birtakım ruhsal sağlık problemlerinin yaşanmasına sebep olmaktadır. Dericioğulları ve diğerleri (2007) özellikle insanlarla birebir etkileşim halinde olunan mesleklerde çalışan bireylerin bu durumdan daha fazla etkilendiğini gözlemlemişlerdir. Tükenmişlik günümüzde örgütlü yapılarda insan kaynaklarının işlevsiz hale gelmesinde öne çıkan problemlerden bir tanesidir. Tükenmişlik Türk Dil Kurumu tarafından, “gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük, 2011). Aynı kurum tükenmişlik sendromunu ise meslek sahibi kişilere özgü bulmuş ve şu şekilde bir tanım yapmışlardır; “çalışanın kendini bitmiş, yıkılmış, bıkkın hissetmesi durumu” Tükenmişlikten etkilenme seviyesine bağlı olarak insanların yaşam kalitesi olumsuz olarak etkilenebilir. Bir başka tanımda tükenmişlik, bireyin uzun süreli stres ve baskı altında kalması sonucunda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş gibi semptomlarla kendini göstermesidir (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, kişilerin başarısını ve iş performanslarını düşürür (Işıklar, 2002).

Öğretmenler toplumların gelişmesi, toplumların güçlü temeller üzerinde inşa edilmesi, ilerleme kaydetmesi ve gelecek nesillerin sağlıklı bir şekilde yetişmesinde başrol oynayan meslek gruplarının başında gelmektedir. Hatta tüm toplumun öğretmenlerin elinde şekillendiğini söylemek mümkündür (Özkan, 2005). Bu nedenle öğretmenin toplumdaki rolü yadsınamayacak derecede önemlidir. Sağlıklı toplumların inşası ancak potansiyelini en yüksek derecede kullanabilen bir öğretmen örgütüyle gerçekleştirilebilir.

Eğitim sektöründe çalışan öğretmenlerin, sağlık sektöründe çalışan doktor ve hemşirelerin diğer meslek gruplarına göre tükenmişlik sendromu yaşama oranının arttığı görülmüştür (Maslach ve Zimbardo, 1982). Modern iş hayatında tükenmişlik sendromu, birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenler arasında da yaygın bir olgu haline

gelmiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Değişen dünya ile birlikte öğretmenin rolü ve üzerine düşen sorumluluklar da artmaktadır. Öğretmenlik mesleği, hem bilişsel hem de duygusal emek gerektiren bir meslek olduğu için tükenmişlik sendromu, öğretmenlerin iş performansını ve mesleki tatminlerini olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte eğitimin paydaşları olan aile, okul yönetimi, taşra ve merkezi eğitim teşkilatı ile öğrencilerin eğitimden dolayısıyla öğretmenden beklentileri sürekli artan oranda değişim göstermektedir. Bu beklenti ve görev artışı öğretmen üzerinde baskı oluşturmaktadır (Meriç ve Erdem, 2023).

Öğretmenler; öğrenciler ve velilerle sürekli etkileşim halinde oldukları için duygusal emek harcamaktadırlar. Bu durum zamanla duygusal tükenmeye neden olabilir (Brotheridge ve Grandey, 2002). Bunun yanında, öğrenci ilgisizliği ve disiplin sorunları, öğretmenlerin duygusal tükenmelerini hızlandıran etkenler arasındadır (Kyriacou, 2001). Toplumsal düzeyde ise öğretmenlerden akademik başarıyı artırmaları, öğrencilere rol model olmaları ve sürekli değişen eğitim politikalarına uyum sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca, düşük maaşlar ve yetersiz özlük hakları, öğretmenlerin iş tatminini olumsuz etkileyerek tükenmişliği artırabilir (Travers ve Cooper, 1996).

Öğretmenlik mesleği, bireylerin hem akademik hem de duygusal gelişimine katkıda bulunmayı gerektiren önemli bir meslek grubudur. Ancak bu meslek, yüksek düzeyde sorumluluk ve sürekli değişen eğitim politikaları nedeniyle öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır (Durak ve Seferoğlu, 2017). Öğretmenler, yalnızca ders anlatmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine de rehberlik etmek zorundadır. Bu durum, öğretmenlerin yoğun bir duygusal emek harcamasına neden olur. Sürekli olarak öğrencileri motive etmek, onların sorunlarıyla ilgilenmek ve eğitim süreçlerini yönetmek, öğretmenlerin duygusal olarak yıpranmasına sebep olabilir (Aydoğan ve Bostancı, 2021). Bunun yanı sıra, eğitim sistemindeki değişiklikler, öğretmenlerin iş güvencesi ve mesleki tatminleri üzerinde belirsizlik yaratabilir. Eğitim politikalarının sık sık değiştirilmesi ve öğretmenlerden sürekli yeni beklentilere uyum sağlamalarının istenmesi, onların mesleki motivasyonlarını düşürebilir. Özellikle eğitim kurumlarında yeterli destek mekanizmalarının olmaması, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasını hızlandırabilir. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik; yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda eğitim kalitesiyle doğrudan ilgili olması sebebiyle ulusal eğitim sistemine etki eden

önemli bir faktördür. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim süreçlerini de olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerde tükenmişlik sendromu, bireysel ve kurumsal faktörlerin birleşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Öğretmenler, hem akademik hem de duygusal anlamda yoğun bir emek harcamaktadır ve bu durum onların tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir. Tükenmişlik sendromunun belirtileri arasında duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş yer almaktadır. Tükenmişlik, diğer meslekler gibi öğretmenlerin de hayat kalitesini etkiler. Öğretmenlerin tükenmişlik sendromu yaşamasının önüne geçilmesi için konunun bütün değişkenlerinin birlikte değerlendirilmesi gerekir. Özoğlu ve diğerleri (2013) öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırarak mesleki memnuniyet sağlamanın bütün eğitim örgütünü olumlu yönde etkileyeceğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin tükenmişlikten etkilenme düzeylerinin belirlenmesinin, bu sendroma yol açan etmenlerin araştırılmasının ve çözüm yollarının geliştirilmesinin eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmen iş verimini kaybetmekte ve gerçek potansiyeline ulaşamamaktadır. Bu durum eğitim- öğretim kalitesini düşürerek kısa ve orta vadeli sorunlara sebebiyet vermektedir. Bu bağlamda, özellikle norm fazlası durumunda olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, eğitim politikaları açısından incelenmesi gereken önemli bir alan haline gelmiştir.

Norm fazlası öğretmenler, görev yaptıkları kurumda branş veya norm kadro fazlası olarak belirlenmiş ve genellikle farklı okullara geçici olarak görevlendirilmiş kişilerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusuna zarar vermekte, belirsizlik hissi yaratmakta ve çeşitli psikososyal sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle görev yerinin sık sık değişmesi, kurumsal bağlılık geliştirememesi, iş arkadaşlarına ve öğrencilerine alışamama gibi unsurlar, bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir (Tümekaya ve Nama Aydın, 2022).

Tükenmişlik alanında daha önce yurtiçinde yapılan akademik çalışmalardan hiçbirisi norm fazlası öğretmenlerle bu sorunun ilişkisini ele almamıştır. Her ne kadar söz konusu çalışmalar öğretmenlerde tükenmişlik sorununun çözümüne yönelik atılan

yararlı bir adım olsa da problemin norm fazlası öğretmen grubuna yönelik ayrıntılı bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın Malatya ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan norm fazlası öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik sendromunu inceleyerek sorunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı amaçlanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi

“Norm fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

Norm fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri:

1. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
5. Branşa göre farklılık göstermekte midir?
6. Görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik hem öğretmenin yaşam kalitesine hem de eğitimin kalitesine etki ederek her ikisinde de bir bozulmaya yol açabilir. İnsanlarla iç içe olan mesleklerden biri olan öğretmenlerde yaşanabilecek tükenmişlik durumlarının araştırılması önemlidir. Yapılan bu araştırma; özellikle norm fazlası öğretmenlere odaklanması açısından bu sıfatla tanımlanan öğretmen grubunun yaşadığı tükenmişlik durumunu ortaya koyarak, eğitim paydaşlarının dikkatini çekmesi açısından faydalı olacaktır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen grubunda bu konuda bir farkındalık oluşturabileceği değerlendirilmektedir. Gelecekte aynı konuya ilişkin çalışacak olan araştırmacılar için de pratik bir başvuru kaynağı olarak hizmet edecektir. Bununla birlikte tükenmişlik ile ilgili norm fazlası öğretmenlerle yapılacak olan ilk çalışma olması bakımından alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların yaşadıkları tükenmişliği doğru bir şekilde yansıttığı,
2. Araştırmanın örnekleminin, evreni (Malatya ilinde görev yapan ve devlet okullarında çalışan norm fazlası öğretmenler) tutarlı bir şekilde temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Malatya ili merkez ilçeleriyle,
2. Devlet okullarıyla,
3. Norm fazlası öğretmenlerle,
4. 2024 Aralık-2025 Mayıs aylarını içeren bir zaman diliminde toplanan verilerle,
5. Sınırlı demografik bilgilerle,
6. Sınırlı veri toplama araçlarıyla,
7. Son olarak nicel verilerle sınırlandırılmıştır.

1.7 Tanımlar

Tükenmişlik: İnsanda meydana gelen uzun süreli fiziksel yorgunluk, umutsuzluk, çaresizlik duygularıyla karakterize ve kişinin genel olarak işine, diğer insanlara ve hayata karşı olumsuz tavır almasını da kapsayan fiziksel ve psikolojik bir sendrom (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik Sendromu: “Başarısızlık, yıpranma, potansiyelde düşüş ve iş tatminsizliği gibi sebeplerden ötürü bireyde meydana gelen tükenme durumu” olarak açıklanmıştır (Freudenberger, 1974).

Eğitim Örgütü: Hizmet üreten, gelecek nesillerin eğitilmesinde alanında yetişmiş insanların görev aldığı örgütlerdir (Şişman, 1994).

Eğitim Yöneticisi: Öğrenci ve öğretmenlere gelişimleri için uygun ortamı ve desteği sağlayan kişidir (Çelik ve Yılmaz, 2015).

Norm Fazlası Öğretmen: Belirli bir okulda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının üzerinde

kalan retmeni tanımlamaktadır.

Norm Kadro: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bulunması gereken yönetici ve öğretmen sayısıdır.



BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Bilgiler

2.1.1 Tükenmişliğin Tanımı

Tükenmişlik, stresle başa çıkamamaktan kaynaklanan bir sorundur (Arı ve Balçına, 2008). Tükenmişlikten etkilenme durumlarıyla insanların yaşam kalitesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Tükenmişlik Sendromu (burnout); iş yaşamındaki stresin kişide, fiziksel ve psikolojik çöküntü meydana getirmesi; kişinin işine ve mesai arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Doruk, 2014).

Tükenmişlik kavramı, 1961’de yazar Graham Green’in yayınladığı “Bir Tükenmişlik Vakası” (A Born-Out Case) romanıyla ortaya çıkmıştır. Söz konusu romanında yazar ruhsal çöküntüye uğramış bir mimarın işten ayrılıp Afrika ormanlarına gitmesini anlatmıştır (Göktepe, 2016). Freudenberger 1970’lerin ortasında sağlık çalışanlarının fiziksel ve psikolojik bakımdan yıpranma durumlarını tanımlamak için tükenmişlik sözcüğünü kullanmıştır. Günümüzde ise bu kavram doktorlar, hemşireler, öğretmenler, polis memurları gibi insanlarla birebir etkileşim halinde olan meslek gruplarıyla da ilişkilendirilmiştir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Freudenberger’den sonra 1976 yılında yine bir psikolog olan Christina Maslach, işverenlerin işçilerin problemleri için sunduğu yardımları araştırmıştır. Tükenmişlik sendromunu psikoloji literatürüne Maslach’ın kazandırdığı söylenebilir. Maslach, tükenmişliğin kişilerde strese karşı gelişen bir psikolojik sendrom olduğunu belirterek, bu kavramla ilgili en çok alıntılanan tanımlardan birini yapmıştır. Özellikle insanlarla iç içe çalışan bireylerde sıklıkla görülen tükenmişlik sendromu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarından oluşmaktadır (Maslach ve

Jackson, 1985). Diğer taraftan Hock'a (1988) göre tükenmişlik, kişide meydana gelen beklenti, tutum ve duygular barındıran psikolojik ve olumsuz bir deneyimdir.

2.1.2 Tükenmişlikle İlgili Görüşler

Freudenberger (1974), tükenmişliği “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç dünyasında oluşan ve yerine getirilemeyen isteklerden kaynaklanan tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır. Tükenmişlik kavramı Freudenberger'in klinik çalışmaları sırasında geliştirilmiştir. Freudenberger bu çalışmalar sonucunda tükenmişliği “mesleki bir tehlike” olarak tanımlayan ilk kişidir (Suran ve Sheridan, 1985).

Spanial ve Caputo, tükenmişliği “özel hayat ve iş hayatındaki stresle baş edememe kaynaklı bir sorun” olarak tanımlamaktadır (Dworkin, 1986). Tükenmişliğin insan üzerindeki yıkıcı etkisine vurgu yapan Storlie'ye (1979) göre, kişi tükenmişliğin etkilerine çoğu zaman engel olmaz aksine uyum gösterir. Tükenmişlik yaşayanlarda yaratıcılık yok olur ve kişi daha iyisini yapabilmek için çaba göstermez. Bu bir nevi iradenin iradesizliğe teslim oluşudur.

Cherniss (1980), tükenmişliği kişinin yaşadığı strese ve iş doyumsuzluğuna karşı gösterdiği ve işten soğuma şeklinde ortaya çıkan belirti şeklinde değerlendirmiş ve gereğinden fazla bağ kurmanın neticesinde meydana gelen bir rahatsızlık olarak tanımlamıştır (Suran ve Sheridan, 1985). Tükenmişliğin iş yaşamındaki durumlarla ilişkisine vurgu yapan Edelwich ve Brodsky'ye (1980) göre tükenmişlik; “İnsanlara fayda sağlayan mesleklerde çalışanlarda ortaya çıkan ve kötü çalışma şartlarından kaynaklanan idealizm, amaç ve enerjide devamlı olarak artan bir kayıptır”.

Maslach ve Jackson ise (1981) tükenmişliği, kişide ortaya çıkan uzun süreli fiziki yıpranma, umutsuzluk, çaresizlik duygularıyla karakterize ve kişinin genel olarak işine, diğer insanlara ve hayata karşı olumsuz tavır almasını da içeren fiziki ve ruhsal bir bozukluk şeklinde tarif etmişlerdir. Öte yandan tükenmişlikle sosyal yaşam arasında bir bağ kuran Freudenberger ve Richelson'a (1981) göre tükenmişlik; toplu olarak yaşamının bir sonucu olarak hayata mana yükleme çabasının neden olduğu bir olumsuzluktur.

Cardinell (1981) bu kavramı, “insan yaşamında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık, orta yaş krizi” olarak ifade etmiştir. Araştırmacı tükenmişliğin genellikle orta yaş

grubundaki insanlarda görülen, kariyer ve statü kaygısı gibi bazı sosyal problemlerden kaynaklı bir sorun olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte Glanse, tükenmişliği; “enerji, güç ve kaynakların gereğinden fazla tükenmesi; bunun sonucunda da başarısız olma, yorgun olma hali” şeklinde tarif etmiştir (Baysal, 1995).

Dworkin (1986) tükenmişliği; anlamsızlık, güçsüzlük, kendini izole etme, geri çekilme, uzaklaşma ve ilkesizliği de içine alan bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu kavramı daha geniş bir şekilde ifade eden Maher’e göre tükenmişlik,

“Psikosomatik rahatsızlıkları, depresyonu, işe ve işle ilgili kişilere karşı olumsuz davranışları; uykusuzluk, aşırı alkol ya da ilaç tüketimini, işe geç gelme ya da devamsızlık yapma, ilgisizlik, kötümserlik gibi bir çok negatif durumu içine alan kompleks bir sendromdur” (Kırlangıç ve Olcay, 1995).

Shirom (1989) tükenmişliği; kişide bireysel olarak görülen, olumsuz duygular içeren, kronikleşmiş bir durum olarak anlatmaktadır. Tükenmişliğe psikanalitik-varoluşçu bir bakış açısıyla yaklaşan Pines (2002) bu kapsamda kişilerin yaşamlarını anlamlı bulmakta ve yaptıkları işlerin oldukça önemli dahası kahramanca olduğunu değerlendirmektedir. Psikoanalitik bakış açısı; kişilerin çalışma hayatından beklentileri ve yaşadıkları tükenmişliğin, çocukluklarında yaşadıkları ve çözülmeyen sorunlardan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Kişilerin elde ettiği başarılar çocukluk travmalarının iyileşmesini sağlarken, yaşadıkları başarısızlıklar da bu travmaların tekrar etmesine ve nihayetinde tükenmişliğe sebep olur.

2.1.3 Tükenmişlik Modelleri

Alanyazın tarandığında tükenmişlikle ilgili araştırmacıların farklı modeller üzerinden konuyu ele aldıkları görülmektedir. Tükenmişlik modellerinden en yaygın olarak kullanılanlar; Cherniss Tükenmişlik modeli, Edewich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli ve Maslach Tükenmişlik Modelidir. Bu modeller arasından en bilinen ve araştırmacılar tarafından tercih edileni Maslach Tükenmişlik Modelidir.

2.1.3.1 Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik konusunda alana büyük fayda sağlayan araştırmacılardan ilk akla gelenlerden Cary Cherniss, bir tükenmişlik modeli ortaya koyduğunda tarihler 1980’i göstermektedir. Cherniss yaklaşık iki yıl süreyle hemşireler ve lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda bu modeli oluşturmuştur. Cherniss’in tükenmişlik modelinde kişiler ilk adımda stresle karşılaşır. İkinci adımda strese karşı ya pozitif tutumlar geliştirirler ya da negatif tutumlar geliştirerek stresi pekiştirirler. Cherniss tükenmişliği, “işle ilgili stres kaynaklarıyla mücadele etme davranışlarını içeren, başarısız olunca da çareyi işle psikolojik ilişkiyi kesmekte bulan bir süreç” şeklinde açıklanabilir (Yıldırım, 1996). Bahse konu modele göre tükenmişlik işe yaramaz savunma stratejilerinin bir sonucudur. Bu mücadelenin sonunda; motivasyonda azalma, çalışma arkadaşlarına karşı negatif bir tutum, işe karşı düşük hedefler ve tatminsizlik görülmektedir (Sılığ, 2003).

2.1.3.2 Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky’nin 1980’de geliştirdikleri model dört basamaktan oluşmaktadır ve “ilerleyen hayal kırıklığı” olarak da adlandırılmaktadır. Bu model sırasıyla coşkunluk, durağanlık, hayal kırıklığı ve apati (duygusuzlaşma) basamaklarından meydana gelmektedir.

Coşkunluk basamağında birey enerjiktir, işe karşı yüksek motivasyona ve yüksek hedeflere sahiptir. Durağanlık basamağında kişi, işe karşı hedeflerini en aza indirip daha çok kişisel hedeflerine odaklanmıştır. Hayal kırıklığı basamağında birey, hem birinci basamaktaki mesleki hedeflere ulaşamamış hem de ikinci basamaktaki kişisel hedeflere ulaşmayı başaramamıştır. Bu nedenle kişi hayal kırıklığı yaşayarak kendisini güçsüz ve mutsuz hisseder. Son basamak olan apati (duygusuzlaşma) basamağında ise birey fiziksel ve duygusal olarak işten kopma yaşar. Sık hastalanarak rapor alır. Çalıştığı zamanlarda ise müşterilere karşı duygusuz ve kabadır. Apati döneminde kişi duygularını işe karıştırmaz, işini mekanik olarak yapar (Göktepe, 2016)

2.1.3.3 Pines Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenmişlik; çaresizlik, umutsuzluk, sınırlı olma, hevesin kırılması ve kapana kısılmışlık hissiyle karakterize bir durumdur. Söz konusu modelde tükenmişliğin boyutlarından ilki olan fiziksel tükenme; enerjisizlik, güçsüzlük ve kronik yorgunluk ile kendini göstermektedir. Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duygusal tükenme; umutsuzluk, çaresizlik ve hayal kırıklığı duygularını içermektedir. Tükenmişliğin üçüncü boyutu olan zihinsel tükenmenin nitelikleri; kişinin kendisine, işine, diğer insanlara ve yaşama karşı olumsuz duygular beslemesidir (Pines ve Aronson, 1988). Bu model; tükenmişliğin yalnızca mesleklere özgü bir durum olmadığını, hayatın her alanında karşılaşılabilecek bir sorun olduğunu anlatır.

Pines Tükenmişlik Modeli, tükenmişliğin beş evreden oluştuğunu savunur. İlk evrede, kişilerin işle ilgili hayalleri ve hedefleri vardır. İkinci evrede, stresli iş ortamıyla birlikte konulan hedeflerde azalma görülür. Üçüncü evrede, hedeflerin gereklilikleri yerine getirilemez. Dördüncü evrede; yetersizlik, başarısızlık ve hayal kırıklığı yaşanır. Son evrede ise, tükenmişlik sendromu ortaya çıkar (Pines ve Aronson, 1988). Tükenmişliğin; fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme şeklinde anlatılmasından yola çıkılarak, Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden sonra en çok kullanılan ve en bilinen ikinci ölçektir (Pines, 2003).

2.1.3.4 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman, tükenmişlik hakkında yapılan tüm tanımları süzgeçten geçirerek kendi tükenmişlik tanımlarını yapmışlardır. Buna göre tükenmişlik; duygusal ve fiziksel tükenme, düşük iş performansı ve duyarsızlaşma bileşenlerinden oluşan; aynı zamanda kronik strese verilen bir yanıttır (Baysal, 1995).

Perlman ve Hartman'ın tükenmişlik modeline göre tükenmişliğin üç boyutu üç stres belirtisini yansıtır. Bunlar fizyolojik belirtiler, duygusal-bilişsel belirtiler ve davranışsal belirtilerdir. Birinci boyutta fiziksel tükenme belirtileri ve kronik yorgunluk görülür. İkinci boyut, tutum ve duyguları etkisi altına alan bilişsel tükenmeyi içerir. Üçüncü boyut davranışsal boyuttur ve tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük iş verimi şeklinde davranışlara yansır (Sılığ, 2003).

Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli; House ve Wells, Beehr ve Newman ve Matteson ve Ivancevich adlı akademisyenlerin görüşleri esas alınarak oluşturulmuştur. Bu model gayet kapsamlı ve hemen hemen tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalarda parametreleri içermenin yanında; kişinin karakteristiğini anlama, çalışma içi ve dışındaki hayatında tükenmişlikle mücadele etme hususunda çok etkilidir (Sılığ, 2003).

2.1.3.5 Meier Tükenmişlik Modeli

Scott Meier'in tükenmişlik modeli, Bandura'nın "öz yeterlilik" modelinden ilham alınarak geliştirilmiştir. Meier'e (1983) göre tükenmişlik; "bireyin işle ilgili ödülünden çok ceza beklentilerinin yüksek olduğu, bu olguyu değiştirebilme yönünde kişisel yeterlilik kapasitesinin düşük olduğu, tekrarlayan iş yaşantılarının sonucu gelişen bir durumdur."

Meier'in tükenmişlik modeli; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme /davranışları anlamlandırma sürecinden oluşan dört ayrı aşama ile açıklanabilir (Baysal, 1995).

1. Pekiştirme Beklentileri: Meier'e göre (1983) iş yaşamının kişinin beklentisini karşılayıp karşılamadığı ile ilgili olan pekiştirme beklentileri gerçekleşmediği zaman memnuniyetsizlik başlar ve sonrasında tükenmişlik ortaya çıkar. Kısacası kişinin işle ilgili beklentileri karşılandığında memnun olurken, bu beklentileri karşılanmadığında memnuniyetsizlik yaşamaktadır ve bu durum tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır.

2. Sonuç Beklentileri: Arzu edilen sonuca ulaşmak için yapılması gereken davranışlarla ilgili beklentilerdir (Meier, 1983).

3. Yeterli Olma Beklentileri: Bu kavram, arzu edilen sonuçlara sebep olacak davranışları yapabilmedeki kişisel yeterliliği anlatmaktadır. Bandura'ya (1997) göre sonuç ve yeterlilik beklentileri arasındaki ayrımın vurgulanması gerekmektedir, çünkü ikisinin farkı tıpkı "bilmek" ve "yapmak" arasındaki farklılıktır (Baysal, 1995). Arzuladığı bir mesleği yapmak için gerekli kapasiteye haiz olmadığına dair yetersizlik algısı oluşmuş bireyler, tükenmişlik yaşamaktadır.

4. Bağlamsal Bilgi İşleme / Davranışları Anlamlandırma Süreci: İnsanların iş ortamlarındaki hisleri, düşünceleri ve davranışları, kişinin tükenmişlik duygusuna

kapılmasına sebep olan kişisel inanışları, öğrenme stilleri gibi bireysel etkenlerin rolünün ne olduğu gibi sorular bu modelin ilgilendiği sorulardır (Sılığ, 2003). Örneğin, kişi bireysel yeterliliğinin düşük olduğunu düşünür, sonrasında mesleği hakkında negatif tutumlar geliştirir, işinde başarılı olabileceği ile ilgili olumsuz duygular başlar, böylece iş doyumu düşen birey tükenmişliğe doğru sürüklenir. Bu süreç; bahsi geçen olumsuz hissin kişisel yeterlilikle ilgili olmadığı yönündeki müdahalelerle bertaraf edilebilir (Baysal, 1995). Diğer modellerin aksine Meier; tükenmişliğin duyuşsal yönünden ziyade bilişsel ve davranışsal yönünü vurgulamaya çalışmıştır.

2.1.3.6 Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın (1985) tükenmişlik modelinin temeli, Eric Erikson'un kişilik gelişimi kuramına dayanır. Bu model şu dört aşamadan meydana gelmektedir:

1. Rol Belirginliği - Rol Karmaşası,
2. Yeterlilik - Yetersizlik,
3. Verimlilik,
4. Yeniden oluşturma, Hayal kırıklığı (Suran ve Sheridan, 1985).

Gözlem ve deneyim sonucu ortaya çıkarılan bahse konu model, kişinin mesleki gelişimi sırasında ortaya çıkan psikolojik aşamaları etrafıca açıklamaktadır:

1. Rol Belirginliği - Rol Karmaşası Aşaması: Mesleğe yeni başlamış, yüksek motivasyon sahibi kişiler için tükenmişlik yaşama riski yüksektir. Yaptıkları işin sadece insanlığa yararlı olacağına değil aynı zamanda kendi hayatları için de son derece değerli olduğuna inanan kişiler, uygun ortam ve destekleyici bir çevrede çalıştıklarında son derece başarılı olurlar. Öte yandan aynı birey, kariyerine stresli ve engelleyici bir iş ortamında başlarsa düşük performansı sonucu başarısız olabilir ve tükenmişlik yaşayabilir. Çünkü mesleğin ilk yıllarında kişiler başarı odaklıdır ve başarısız olduklarında büyük hayal kırıklığı yaşarlar. Bireyin yaşamış olduğu tükenmişlik, işe karşı motivasyonunun azalmasına sebep olur (Pines ve Aranson, 1988).

2. Yeterlilik-Yetersizlik Aşaması: Kimlik süreci, kişinin mesleğinde belli bir noktaya geldikten sonra gelen yeterlilik duygusuyla birlikte tamamlanır. Bu dönemde insanların nezdinde mesleki anlamda bir kimlik geliştirebilen kişinin, kaygısı azalır. Bu seviyeye gelen birey kendisinin mesleki yeterliliği kazanıp kazanmadığını anlayabilmek

için kıyaslama yoluna gider. Kişi kendisini aynı statüdeki diğer bireylerle kıyaslayarak mesleki yeterliliği konusunda fikir sahibi olur. Başkalarıyla yapılan kıyaslama neticesinde kendi performansını düşük gören birey kendini beceriksiz zannedip mesleki anlamda kapasitesiz olduğuna dair bir duyguya kapılabilir (Sürgevil, 2006).

3. Verimlilik - Durgunluk Aşaması: Bu dönem genellikle otuzlu yaşlarda başlar ve otuzlu yaşların sonuna kadar devam eder. Bu süreçte kişi mesleki olarak belli bir yere gelmiştir ve artık sosyalleşme isteği, özel ilgilere yönelmek gibi eğilimler başlamıştır. Birey genellikle kendisiyle aynı ilgilere veya statüye sahip kişilerle vakit geçirmeye başlar. Bu dönemde kişide başarı, saygınlık ve özgürlük isteği ön plandadır. Bireyler sorumluluk sahibi oldukları ve inisiyatif alabildikleri işleri yapmaya karşı daha isteklidir (Aytaç, 1997).

Söz konusu dönem, bireyin işinde başarıyı yakaladığı ve verimli olduğu bir zamandır. Kişinin işinde belirli bir noktaya gelmesi, işi ve özel yaşamı arasındaki dengeyi sağlayabilmesi verimliliğini artırır. Fakat yıllar geçmesine rağmen işinde istediği başarıyı sağlayamaması, işinde özel yeteneklerini ortaya koyacak bir ortam bulamaması kişinin iş geçmişini sorgulamasına sebep olur ve yaptığı iş ona çok gereksiz gelebilir. Bu durum kişinin işine gereken önemi vermesini engelleyerek iş verimini düşürür (Sürgevil, 2006).

4. Yeniden Oluşturma - Hayal Kırıklığı Aşaması: Bu dönem genellikle otuzlu yaşların sonlarında başlayıp kırklı yaşların sonlarına kadar devam eder. Kişinin, kariyerinde geldiği noktaya ulaşmasında etkili olan seçimlerini sorguladığı bir süreçtir. Orta yaş krizinin yaşandığı bu dönemde kişi çalışma hayatının kendisini olmak istediği noktaya getirmediğini gördüğünde hayal kırıklığı yaşayabilir (Suran ve Sheridan, 1985). Kişi bu dönemde kırgınlık ve küskünlük duyar; işi bırakma, kariyerini çıkmaza sokma, alkol bağımlılığı gibi sorunlar yaşayarak bambaşka bir kimliğe bürünebilir (Budak ve Budak, 2004). Yeniden oluşturma dönemi ise; bireyin bundan sonraki hayatında hedeflediği kişiye dönüşebilmesi maksadıyla sebep arama girişimidir. Bu süreci iyi yönetemeyenler derin bir hayal kırıklığı sonucunda tükenmişlik sendromu yaşarlar (Suran ve Sheridan, 1985).

Suran ve Sheridan (1985) tarafından ortaya konulan ve dört aşamadan oluşan tükenmişlik modeli kişilerin elli yaşına kadar olan gelişim süreçlerini ele almaktadır ve elli yaş sonrası bireyleri kapsamamaktadır. Ancak yapılan çalışmalar elli yaş ve üzeri

bireylerin de tükenmişlik yaşayabileceğini ortaya koymuşlardır (Sürgevil, 2006). Burada gözden kaçırılmaması gereken husus söz konusu modelin belli bir yaş grubunu göz ardı etmesidir.

2.1.3.7 Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach ve diğerlerine (2001) göre tükenmişlik; genellikle insanlarla iç içe olunan mesleklerde çalışan kişilerin, kendilerini tükenmiş hissettikleri, zamanla işlerine ve karşılarındaki insanlara karşı duyarsızlaştıkları, bunun sonucunda da kişisel başarıda düşüş yaşadıkları bir sendromdur. Bu model üç boyuttan oluşan Maslach Tükenmişlik Modeli olarak adlandırılmaktadır. Jackson ve diğerleri (1986) bu modelin en sade şekliyle “duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda düşme hissi olmak üzere üç boyutlu psikolojik bir sendrom olduğunu belirtmişlerdir.

Maslach Tükenmişlik Modelinin Boyutları

1. Duygusal Tükenme: Tükenmişlikte esas boyut olarak kabul edilen duygusal tükenme; “bireyin fiziksel ve duygusal kaynaklarının git gide azaldığını” ifade etmektedir (Wright, ve Bonett, 1997). Duygusal kaynakları azalan birey, hizmet verdiği kişilere karşın eskiye nazaran daha az sorumlu hisseder (Cordes ve Dougherty, 1993). İş ile ilgili aşırı taleplerle karşı karşıya kalma durumundan dolayı yaşanan enerjisizlik olarak da ifade edilen duygusal tükenmenin, tükenmişliğin ilk ve en net belirtisi olduğu düşünülmektedir (Maslach ve Zimbardo, 1982).

2. Duyarsızlaşma: Tükenmişliğin kişiler arası boyutu olan duyarsızlaşma, “müşterilere yönelik olumsuz ve katı davranışları ve işe karşı artan tepkisizliği” ifade etmektedir (Wright ve Bonett, 1997). Duyarsızlaşma aşamasında kişi, özellikle işle ilgili etkileşimde olduğu kişilere cansız varlıklarmış gibi davranmaya başlar (Cordes ve Dougherty, 1993). Yine bu dönemde kişi; karşısındakilere kaba, kırıcı ve soğuk tavırlar sergileyebilir. Tüm yaşamının başkaları tarafından istila edildiğini düşünen insan, herkesi hayatından çıkarıp yalnız kalmayı arzulamaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982). Duyarsızlaşma aşamasında tüm insanlardan uzaklaşmak isteyen birey aslında bu davranışıyla kendini korumaya çalışmaktadır. Yine de insanlara karşı bu denli olumsuz davranmak, kişinin genel durumunu ve üretkenliğini de negatif yönde etkilemektedir (Maslach ve Leiter, 1997).

3. Kişisel Başarıda Düşme Hissi: Kişisel başarısızlık, kişinin kendisini başarısız ve yetersiz hissetmesidir. Bu aşamada kişiler, başkaları hakkında olumsuz duygular besler. Bu olumsuzluk zamanla kendi hakkındaki düşüncelerine de yansır ve kendisinin de başarısız olduğu fikri oluşur. Bu tükenmişliğin son boyutudur (Örmen, 1993). Bu boyut; motivasyon kaybı, başarısızlık hissi, iletişimden kaçınma isteği, depresyon, düşük benlik algısı gibi özelliklerle tanımlanabilir. Jackson ve diğerleri (1986) kişisel başarıda düşme hissi boyutunun tükenmişliğin diğer iki boyutuna nazaran daha az ilgi gördüğünü iddia etmektedirler.

2.1.4 Tükenmişliğe Neden Olan Etmenler

Tükenmişlik sendromu, bireysel ve örgütsel faktörlerin karmaşık etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Tükenmişliğin üstesinden gelmek için hem bireysel hem de organizasyonel faktörleri anlamak, etkili önleme ve müdahale stratejileri geliştirmek için çok önemlidir. Bireysel stratejiler, strese dayanıklılık becerilerini geliştirmeyi veya kişisel destek aramayı içerirken, organizasyonel yaklaşımlar iş rollerinin yeniden tasarlanmasını, işyeri kültürünün iyileştirilmesini ve adil yönetim uygulamalarının sağlanmasını içerebilir. Etkili müdahale, birey ile çalışma ortamı arasındaki karmaşık ilişkiyi dikkate alan tamamlayıcı bir yaklaşımı gerektirir.

2.1.4.1 Bireysel Nedenler

1. Kişilik Özellikleri: Sinirlilik, mükemmeliyetçilik ve düşük benlik saygısı gibi belirli kişilik özellikleri, daha yüksek tükenmişlik riskiyle ilişkilendirilmiştir. Bu özelliklere sahip bireyler, strese olumsuz duygularla tepki verme veya kendileri için gerçekçi olmayan yüksek hedefler belirleme eğiliminde olabilirler, bu da hayal kırıklığının ve başarısızlık duygusunun artmasına neden olabilir (Swider ve Zimmerman, 2010).

Maslach'ın öğrencileri Maxine Gann ve Steve Heckman, kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi üzerine yaptıkları araştırmada; hoşgörüsüz, sabırsız, amaçsız, iş hayatında pasif, gergin ve özgüvensiz kişilerin diğer bireylere kıyasla daha fazla tükenmişliğe maruz kaldıkları sonucuna varmışlardır (Örmen, 1993).

2. İş-Yaşam Dengesi: İş ve özel yaşam arasında denge kurmanın zorluğu stresi artırabilir ve duygusal tükenmeye yol açabilir. İş taleplerini kişisel olarak yönetmekte zorlanan bireyler tükenmişliğe daha yatkındır (Greenhaus ve Beutell, 1985).

3. Dış Kontrol Odaklı Olma: Rotter, “denetim odağı (focus of control)” kavramını geliştirmiştir. Bu kavrama göre kişiler, işleriyle ilgili konularda kontrolün kendilerinde olduğunu veya olmadığını düşünenler olarak iki şekilde adlandırılırlar. Bunlardan; kontrolü elinde tutanlar “iç kontrol odaklı”, olayların kontrolleri dışında geliştiğine inanalar “dış kontrol odaklı bireyler” olarak tanımlanmıştır (Bilgin, 2003).

İç kontrol odaklı kişiler stresle başa çıkmanın yollarını ararken, dış kontrol odaklı kişiler stresin sebeplerinin kendilerinin çok ötesinde olduğunu ve bunun için bir şeyler yapmanın işe yaramayacağını düşünerek harekete geçmezler (Muchinsky, 1993). Maslach ve diğerleri (2001) dış müdahalelere daha açık olan kişilerin, kendi kendilerine karar alma yetisi gelişmiş insanlara göre tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

4. Kişisel Yeterlilik Duygusundan Yoksun Olma: Kendine yeterlilik (self-efficacy), başkalarına bağımlı olmadan hareket edebilmeyi ve kendine yeterince güvenmeyi ifade eder. Kendine yetebilen insanlar karşılaştıkları güçlükleri bir stres kaynağı olarak değil, üstesinden gelerek kazandıkları bir deneyim olarak görürler. Kişinin kendisi hakkındaki olumsuz benlik algısına sahip olması, tükenmişlik üzerinde etkili bir etkidir. Kişisel yeterlilikten yoksun bireyler, benlik algısı güçlü bireylere göre stresle başa çıkma konusunda daha yetersizdir (Solmuş, 2004).

5. Empati: Empati, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak ve onlara bunu doğru biçimde iletebilmektir (Dökmen, 2008). Empati, yaşamın her evresinde kişiler arası iletişimi ve yakınlaşmayı sağlayan bir kavramdır (Uygun, 2006). Aydın ve diğerlerinin (2017) bir hemşire grubu üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre kişilerin empati düzeyi arttıkça, duyarsızlaşma seviyesinde azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişiler arası boyutunu içermektedir ve çalışanların hizmet verdikleri kişilere karşı duygusuz ve umursamaz bir tavır takınmalarını belirtmektedir (Kaya ve Arıöz, 2014).

Rogers ve Akkoyun’a (2019) göre empati, kişinin bir başkasının ne hissettiğini anlamak maksadıyla kendini onun yerine koyması ve bu duyguları karşı tarafa aktarmasıdır. Empati, duygu ve düşünceleri anlaşılmasına çalışılan kişiye yarar sağladığı

gibi empati yapan için de faydalıdır. Empati yeteneği güçlü olan kişiler genellikle etraflarındaki insanlar tarafından sevilmeaktedirler. Eğer empati kuran birey duygusal olarak hassas bir kişi ise karşısındakinin sıkıntılarını içselleştirebilir. Bu da kendisinin tükenmişlik yaşamasına sebep olabilir. Empati kurarken bu dengenin iyi sağlanması önemlidir.

6. Beklenti Düzeyi: Beklenti düzeyi tükenmişlikle ilişkili bir kavramdır. Kişinin kendisini iyi tanıyıp, işinin sunduğu imkanları ve fırsatları doğru analiz etmesi gerekmektedir. İş olanakları hakkında olduğundan fazla beklenti içine girmek kişide hayal kırıklığına sebep olabilir. Bazen iş yerinden kaynaklı eksiklikler bazen de bireyin yetersizlik hissi bu duyguyu tetikleyebilir ve kişide tükenmişliğe yol açabilir.

Tükenmişlik ile kişinin beklenti düzeyi arasındaki fark negatif yönlü ise tükenmişliğin arttığı düşünülmektedir. İşe yeni başlayan gençlerin işlerinden beklentileri yüksektir ve güçlü bir motivasyona sahiptirler. Telli ve diğerleri (2012) maaş, ikramiye, görevde yükselme, söz sahibi olma gibi beklentileri karşılanmayan bireyin ilk başta işe olan bağlılığını kaybettiğini ve tükenmişlik hissiyle karşı karşıya kaldığını savunmaktadırlar.

7. Demografik Değişkenler: Demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumunun tükenmişlik üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Genç çalışanların yaşlılara göre, kadınların erkeklere göre, bekarların evlilere göre, iyi bir eğitim almış kişilerin böyle bir avantajdan mahrum olanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir (Ergene, 2010).

Yaşça daha büyük olan bireyler gençlere göre daha fazla hayat tecrübesine sahip olmaları nedeniyle tükenmişliğe karşı savunma mekanizmaları geliştirebilmektedirler. Ayrıca evli bireyler, iş konusunda daha dengeli adımlar attıkları ve ihtiyaçları olan desteği ailelerinden gördükleri için örgütten beklentilerini daha düşük tutarlar. Bu da evli bireylerin, bekarlara oranla tükenmişlikle daha kolay baş edebilmelerinde etkilidir (Örmen, 1993). Tabi bu öngörü aile desteğini yanına almış, sağlıklı bir aile hayatına sahip kişiler için geçerlidir.

2.1.4.2 Örgütsel Nedenler

Örgütsel faktörler tükenmişliğe neden olabilecek işyerinin yapısını, kültürünü ve dinamiklerini içerir. Bunlar şunlardır:

1. İş Yüğü: “Belirli bir zamanda, belirli bir kalitede yapılması gereken iş miktarı” şeklinde tanımlanabilir (Maslach ve Leiter, 1997). İş yüğü örgüt açısından verimli olmayı, çalışan açısından ise iş için harcanan zamanı ve enerjiyi anlatmaktadır. İş yaşamında dengenin sağlanabilmesi için bu farklı bakış açılarının birbiriyle uyumlu hale gelmesi gerekir. Yoğun iş talepleri ve yetersiz kaynaklar kronik strese yol açabilir. Demerouti ve diğeri (2001) iş yüğü fazlalığı, acil teslim tarihleri ve yeterli desteğin ya da iyileşme süresinin bulunmadığı uzun çalışma saatlerinin tükenmişliği tetiklediğini tespit etmişlerdir.

Çalışanlar açısından bir stres kaynağı olan iş yüğü; niceliksel ve niteliksel olarak gerçekleşmektedir. Niceliksel iş yüğü, tamamlanması gereken çok fazla işin olduğu ve aynı zamanda zamanın kısıtlı olduğu durumlarda yaşanır. Diğeri taraftan niteliksel iş yüğü ise çalışanların bir işi yapmak için gerekli şartları sağlayamadıkları durumlarda yaşanır (Solmuş, 2004). Aşırı iş yükünün bireylerde tükenmişliğe yol açtığı bilinmektedir. İlginç olan husus bunun tam tersinin de doğru olmasıdır yani iş yüğü az olan bireylerde de bu durum tükenmişliğe neden olabilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Aşırı iş yüğü, yapılan işin, kişinin sınırlarını zorlamasını ifade eder. Az iş yüğü ise çalışana kapasitesinden daha az iş yaptırılmasıdır. Bu durum bireyde değersizlik hissine ve işten sıkılmaya sebebiyet vermektedir (Leiter, 2003).

İş yerinde yapılan köklü değışiklikler, çalışanlara ekstra iş yüğü getirmektedir. Verimliliğini attırmayı hedefleyen bir işletme genelde bunu çalışana fazladan iş yükleyerek gerçekleştirir. Bu tür değışimler daha fazla zaman, emek ve karmaşa anlamına gelmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Eğer kişi işini rahatlıkla kontrol edebildiğini hissediyorsa, aşırı iş yüğü tükenmişliğe sebep olmamaktadır. Kişiler her ne kadar yaptıkları işten yorulsalar da işe karşı motivasyonlarını kaybetmezler. Ne zaman ki iş konusunda belirsizlikler yaşanır ve işler cezai uygulamaya dönüşürse iş yüğü, çalışan için tükenmişliğe yol açar (Potter, 1998).

2. Kontrol: Bireyin işi hakkında karar verme yetkisidir (Leiter, 2003). İş süreçleri ve sonuçları üzerindeki kontrolsüzlük ve çaresizlik, tükenmişlik duygularına yol açar. Çok az özerklik, esneklik sunan veya hiç sunmayan işler, çalışanların kendilerini kapana kısılmış ve stresli hissetmelerine neden olmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Kişinin işi üzerinde kontrolü yok ise işi ile arasında uyumsuzluk söz konusudur. Çalışanlar işleri hakkında söz sahibi olma, inisiyatif alma, karar verme yetkisine sahip

olmak isterler (Maslach ve Leiter, 1997). Glass ve diğerleri (1993) tükenmişliğin bir nedeninin yapılan iş üzerinde kontrol yetkisinin olmaması olduğunu belirtmektedirler.

Birey ile iş arasında kontrol açısından uyum olması gerekmektedir. Maslach ve diğerleri (2001) kişinin kapasitesinin üzerinde bir yetkiye sahip olduğunda da bir uyumsuzluktan söz edilebileceğini ifade etmektedirler. Leiter ve Maslach'a (2004) göre kişiler, rol karmaşası yaşadıklarında kontrol ile ilgili problemler ortaya çıkar. Rol çatışması; bireyin işi ile ilgili yapmak istedikleriyle, kendisinden beklenen arasındaki karmaşayı ifade etmektedir (Solmuş, 2004).

Bireyin işi üzerinde yeterince kontrole sahip olmadığı hissine sebep olan bir diğer kavram da rol belirsizliğidir. Rol belirsizliği; kişinin işiyle ilgili görev tanımının tam olarak yapılmadığı, yapacağı iş konusunda belirsizlik yaşadığı durumları anlatmaktadır (Solmuş, 2004). Rol belirsizliği de yüksek düzeyde tükenmişliğe yol açmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993). Kendi işi üzerinde kontrol yetkisine sahip olmadıklarını düşünen bireyler; tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı boyutlarını yaşamaya maruz kalırlar (Maslach ve Leiter, 1997).

3. Zayıf Sosyal Destek: Meslektaşlarından ve amirlerinden gelen desteğin eksikliği, iş stresinin etkilerini şiddetlendirir. İş yerinde kurulan destekleyici ilişkiler, stresi azaltmak ve tükenmişliği önlemek açısından çok önemlidir (Halbesleben, 2006).

4. Örgütsel Adalet: Eşit olmayan ödüller, yapılan işin değerinin bilinmemesi ve keyfi karar verme gibi çalışana karşı yapılan adaletsiz muameleler, şüphecilığe ve tükenmişliğe yol açabilir. Maslach ve diğerleri (2001) işyerini adaletsiz olarak algılayan çalışanların tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Leiter ve diğerleri (1988) ise çalıştıkları örgüt içerisinde bulunan liderlerin adaletli ve tutarlı olduğu bireylerin daha az tükenmişlik sendromuna maruz kaldığını tespit etmişlerdir.

Stacy Adams'ın "Eşitlik Kuramı" örgütsel adaletle ilgili çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Söz konusu kuram; örgüt çalışanlarının mevcut ortamı, mesai arkadaşlarını ve yaptıkları işleri kıyaslayarak belli bir tutum geliştirdiklerini savunur (Özdevecioğlu, 2003). Adams, örgütsel adalet konusunu iki boyutla açıklamıştır. Birinci boyutta "girdiler" denilen; bireyin almış olduğu eğitim, bireye ait kişisel özellikler, beceri, deneyim, örgüte bağlılık, harcadığı emek ve gösterdiği çaba gibi faktörler bulunur. "Çıktılar" olarak tanımlanan ikinci boyutta ise; ücret, ikramiye, iş güvenliği,

sigorta, takdir, statü gibi öğeler yer alır. Adams'a göre kişiler, girdiler ile çıktılarını kıyaslayarak bir sonuca varırlar. Kişi çalıştığı işyeri için verdiği emeğin yeterince karşılığını alamadığını düşünür. Söz konusu karşılık, ücret ya da takdir edilme olabilir. Adaletsiz davranıldığını düşünen birey, karşılık olarak genellikle iş performansını düşürmeyi seçer. Emeğinden fazlasını karşılık olarak aldığını düşünen birey ise daha fazla çalışarak, hak etmek için çaba gösterir. En adil durum ise, girdiler ile çıktıların uyumlu ve devamlı olduğu durumlardır. Çalışan tarafından yapılan kıyaslamaların adaletli olarak sonuçlanması işçi ve işveren açısından çok önemlidir (Özer, 2003).

5. Ödüller: Ödül, bireyin örgüte katkısının karşılığında işveren tarafından maddi olarak ya da sosyal olarak takdir edilmesidir. İşverenler çalışanları “içsel ve dışsal” olarak iki şekilde ödüllendirmektedirler. Söz konusu ödüller; takdir, iş serbestisi, karar sürecinde söz sahibi olma, işiyle ilgili kariyer fırsatı edinme gibi içsel olduğu gibi, maaş zammı, ikramiye vb. gibi maddi ve sosyal ödüller şeklinde dışsal da olabilir. Bireyin yaptığı işin karşılığında yeterince ödüllendirilmemesi tükenmişliğe sebep olur (Maslach ve Leiter, 1997). İşverenler çalışanlarının işlerinde daha fazla başarılı olmalarını istiyorlarsa, onların ihtiyaçları doğrultusunda ödüllendirme yapmalıdırlar (Solmuş, 2004).

6. Değerler: Bilgin'e (2003) göre en sade tanımla değer, iyi ve kötü olan şeye dair kişide bulunan inançtır. Değer, kişinin işiyle kurduğu ilişkinin temelidir ve kişileri işlerine motive etmekte etkilidir (Leiter ve Maslach, 2004). Değerler, örgüt ve örgüt çalışanları için önemli olan şeylerden oluşur. Örgütün ve çalışanların değerleri farklılık gösterdiğinde çatışmalar ortaya çıkar (Leiter, 2003).

Kişi yaptığı işe inandığında, bunu yaparken adaletten ve dürüstlükten ödün vermek zorunda kalmadığında başarmak için yapabildiğinin en iyisini ortaya koyar (Maslach ve Leiter, 1997). Bu bakımdan kişinin sahip olduğu değerlerle çatışmayan iş ortamlarında çalışması, oldukça önemlidir. Kendi değerleriyle çalıştıkları örgütün değerleri aykırı olan birçok başarılı ve dürüst insan, hedeflediği başarı düzeyine bir türlü ulaşamadığı gibi işleriyle olan ilişkileri de günden güne bozulmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

7. Aidiyet ve Birlik Duygusu: Bir grup içinde bulunma, bir topluluğa ait olma duygusu, bireyleri sosyal ve psikolojik olarak tatmin eder. Birey, tek başına halledemeyeceği işleri grupla birlikte daha rahat halleder, ulaşamayacağı bilgilere daha

kolay ulaşır. Kişi grup içerisinde bir sosyal kimlik kazanırken aynı zamanda kendini güvende hissederek (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çalışma ortamında; kişiler arası uyumsuzluk, çatışma, güven eksikliği, ortak payda ve değerlerin olmaması olumsuz durumlara ve strese yol açabilir (Solmuş, 2004). İş hayatında bazen ilişkiler bozulabilir, birlik beraberlik zarar görebilir, karşılıklı güven ve saygı azalabilir. Bu tür durumlarda genellikle bireyler kendilerini ortamdan soyutlayıp içlerine dönmeyi, yalnız kalmayı tercih ederler. Bu da örgütteki “ait olma” olgusunu ortadan kaldırır (Maslach ve Leiter, 1997).

Ross ve diğerleri (1989); kişilerin mutlu olduklarında, kendilerini ait hissettiklerinde, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri iş ortamlarında daha az tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kaldıkları gerçeğini ortaya koymuşlardır. Ersoy ve diğerleri (2001) tükenmişliğe sebep olan; iş yükü, kontrol, zayıf sosyal destek, örgütsel adalet, ödüller, değerler, aidiyet ve birlik duygusu gibi etmenlerin aynı zamanda tükenmişlikten kurtulmak için de önemli olduğunu iddia etmektedirler. Yani bu etmenlerin eksikliği veya yokluğu tükenmişliğe sebep olurken örgütte yeterince var olmaları tükenmişliği önlemeye ya da hiç ortaya çıkmamasına yardımcı olabilir.

2.1.5 Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik yavaş yavaş, fark edilmeden ve devamlı gelişen kronik bir sendromdur. Tükenmişlik nadiren öncesinde herhangi bir olay yaşanmadan ortaya çıksa da genellikle bir sınav veya iş stresi, hastalık durumu (aile bireyleri veya kendisi), peş peşe yaşanan stres durumları sonrasında meydana gelir. Başarının verdiği olumlu duygular, başarısızlıktan kaynaklanan olumsuzlukları dengeler. Negatif duygular pozitif duyguların önüne geçtiğinde kişide duyarsızlaşma başlar ve artık o kişi bardağın yarısını hep boş görür (Maslach ve Leiter, 1997).

Baysal (1995) tükenmişliğin; fiziksel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren bir olgu olduğunu belirtmektedir. Calamidos ise tükenmişliği beş boyutla açıklamıştır. Bunlar; fiziksel tükenmişlik, duygusal tükenmişlik, ruhsal tükenmişlik, entelektüel-zihinsel tükenmişlik ve sosyal tükenmişliktir. Bu beş aşama; depresyon, kilo artışı ya da kaybı, diş gıcırdatma, alkol bağımlılığı, endişe, cinsel yetersizlik gibi birçok belirtileri kapsamaktadır (Dworkin, 1986).

2.1.5.1 Tükenmişliğin Fiziksel Belirtileri

İnsanlar; işlerinin gerektirdiği bir takım sorumluluklar veya statü, yoğun ya da ağır iş yükü, iş ortamının uygunsuzluğu ya da işin gerektirdiği yeterliliğe sahip olmamaları nedeniyle stres yaşarlar. Yaşanan bu stres vücudun fizyolojisini de olumsuz etkiler. Uzun süre strese maruz kalmak ve bu stresle başa çıkamamak tükenmişliğe sebep olur (Işıksan, 2011).

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri; hafif fizik semptomlar, yorgunluk ve bitkinlik hissi, baş ağrısı, tansiyon problemleri, solunum problemleri, mide ve bağırsak bozuklukları, kronik yorgunluk, alerji, uyku bozuklukları, astım, yüksek kolesterol seviyesi, bulantı, kusma, kilo artışı veya kaybı, diabet, deri rahatsızlıkları şeklinde sıralanabilir (Gürşimşek ve Girgin, 2000).

2.1.5.2 Tükenmişliğin Psikolojik - Duygusal Belirtileri

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; sinirlilik, korku ve kaygı, yalnızlık duygusu, başkalarına karşı düşmanlık geliştirme, hayata karşı umutsuzluk, engellenmişlik hissidir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Öte yandan İzgar (2001); başarısızlık hissi, hayal kırıklığı, her şeyden kolayca sıkılma, alınganlık, konsantre güçlüğü ve yalnız kalma isteği ve endişeyi de bu belirtiler içinde saymaktadır.

2.1.5.3 Tükenmişliğin Davranışsal Belirtileri

Davranışsal belirtiler; dışardan rahatlıkla fark edilebilir ve artık tükenmişlik bireyin içinde gizleyemeyeceği bir safhaya ulaşmıştır. Bu kişiler; aşırı sinirlilik, öfke patlamaları, işe geç kalma ya da gelmeme, işe karşı isteksiz bir tutum, iş arkadaşlarından uzaklaşma, sigara ve alkol kullanmaya başlama veya bunlarda artış, aile içi sorunlar, huzursuzluklar ve boşanma, hizmet sunduğu kişilere karşı soğuk ve duygusuz davranma, değişime uyum sağlamaktan kaçınma (Sürgevil, 2006), performansta düşüş ve yavaş hareket etme, yemek ve çay molalarını uzun tutma, kötü beslenme, kaza ve yaralanmalarda artma şeklinde görülür (Üstün, 1995).

2.1.5.4 Tükenmişliğin Ruhsal Belirtileri

Ruhsal belirtiler; bireyin inançlarından ve değerlerinden şüphe, iş yaşamında ve hayatında yenilikler isteme, taşınma, boşanma isteği, bulunduğu iş ve arkadaş çevresini değiştirme isteği, çeşitli bağımlılıklara meyiletme ve başlama, intihar düşünceleri, kendini suçlama (Sürgevil, 2006) olarak sayılabilir.

2.1.6 Tükenmişliğin Dönemleri

Tükenmişliğin dört evreden oluştuğu düşünülmektedir. Bunun yanısıra, tükenmişlik kademe kademe gelişen bir durum değil devamlılığı olan bir fenomendir. Bu dönemler tükenmişlik kavramının daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Söz konusu dönemler; idealistik coşku ve hayal kırıklığı, durgunlaşma, engellenme ve apatidir.

1. *İdealistik Coşku ve Hayal Kırıklığı*: Genellikle iş hayatının başında birey, işine karşı oldukça istekli ve coşkuludur, geleceğe dair mesleki hedeflere sahiptir. Ancak işi ile ilgili karşılaştığı sorunlar, engellemeler, yargılayıcı tavırlar bireyin durgunluk evresine geçmesini sağlar (Öktem, 2009).

Bu dönemde kişi mesleğini hayatının merkezinde görür ve gerçekleşmesi pek de olası olmayan mesleki beklentiler içerisine girer, zamanın çoğunu işi için harcar ve kendisine yeterince zaman ayırmaz. Bütün bunlara rağmen kişi, işine ve iş ortamına uyum sağlamak için çok çaba sarf etmektedir (Işıksan, 2011).

2. *Durgunlaşma*: Bu evrede kişi, işe karşı istek ve umudunu yitirmeye başlar. İşinde yaşadığı olumsuzluklara daha önce aldırmayan birey artık bunlardan rahatsızlık duymaya başlamıştır ve işten başka bir şey yapmadığını düşünmektedir (Kaçmaz, 2005).

3. *Engellenme*: Bu evre, yoğun bir engellenmişlik hissiyle karakterizedir, nitekim kişi; sistemi, insanları ve işinde karşılaştığı olumsuzlukları değiştiremeyeceğini fark eder. Bu noktadan sonra birey, üç savunma mekanizmasından birini seçer ve uygular. Bunlar; adaptif (uyumlu) savunma, maladaptif (uyumsuz) savunma mekanizmaları ile tükenmişliği daha ileriye taşıma veya içinde bulunduğu durumdan uzaklaşma ve kaçmadır (Işıksan, 2011).

4. *Apati (Duygusuzlaşma, İlgisizleşme)*: İşin maddi ve manevi tatminden çok maddi ve sosyal gereklilik için yapıldığı bu evrede çok ciddi ümitsizlik ve inançsızlık görülür. Artık işi kişi için kendini gerçekleştirebildiği bir alandan çok kendisine huzursuzluk ve mutsuzluk getiren bir alana dönüşmüştür (Düzyürek ve Ünlüoğlu, 1992).

2.1.7 Tükenmişlik ve Sonuçları

Tükenmişlik sendromunun hem bireyler hem de örgütler açısından farklı sonuçları vardır. Örgütle ilgili sonuçları arasında; işe gereken değeri vermeme, zaman zaman işe gelmeme veya geç kalma, iş ortamından yavaş yavaş uzaklaşma gibi olumsuz tutum ve davranışlar sayılabilir. Çeşitli sağlık sorunlarında artış, aile ortamında huzursuzluklar, iç çatışmalar, kendine olan saygıyı kaybetmeye başlama, psikolojik sorunlar, depresyon gibi ruhsal problemler de tükenmişliğin bireylerde yarattığı olumsuz sonuçlardır (Solmuş, 2004).

Tükenmişlik yalnızca onu yaşayan kişiyi değil, o kişiyle alakalı kişiler ya da örgütleri de ciddi manada etkileyen ve zarar veren bir olgudur (Sürgevil, 2006). Nitekim Maslach ve Zimbardo'da (1982) tükenmişliğin zararlarının bireyi aşarak ailesine, yakın çevresine hatta iş ortamına ve kişinin hizmet verdiği kişilere de olumsuz olarak yansıdığını düşünmektedirler.

2.1.7.1 Tükenmişliğin Bireysel Sonuçları

Tükenmişlik bireyler üzerinde iki şekilde etkisini göstermektedir. Bunlar; fiziksel ve psikolojik sonuçlardır. Tükenmişlik sendromu; uyku problemleri, halsizlik, yorgunluk, sindirim sorunları benzeri biyolojik şikayetlerle birlikte depresif bozukluk, anksiyete, benlik saygısının azalması gibi psikolojik sorunları da beraberinde getirebilir (Torun, 1995).

Psikolojik nedenlerden kaynaklanan fiziksel şikayetler psikosomatik şikayetlerdir. Rahatsızlık duyduğumuz işler ya da durumlar, tahammül gösteremediğimiz olaylar yani psikolojik buhranlarımız söz konusu psikosomatik rahatsızlıklar olarak baş gösterir (Göktepe, 2016). Yaşanan duygusal tükenmişlik zamanla fiziksel tükenmişliğe yol açabilir. Duygusal açıdan tükenen birey sabahları uyanmak istemez. Çünkü içinde bulunulan yoğun gerginlik kişinin geceleri rahat uyumasını engeller. Kişi uykusundan sık sık uyanmakta, derin uykuya dalamamaktadır ve zaman zaman da kabuslar, kötü rüyalarla uykusu kesintiye uğramaktadır. Uzun süreli uykusuzluğun getirdiği yorgunluk, bitkinlik ise bireyde grip, nezle, baş ağrıları gibi kısa sürede geçmeyen psikosomatik şikayetlere yol açmaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982).

Tükenmişlik sendromu ve onun olumsuz etkilerinden uzaklaşabilmek adına kişi alkol, sigara, uyuşturucu veya sakinleştirici haptara meyledebilmekte ve zamanla bu zararlı maddelere bağımlı hale gelebilmektedir. Zaman zaman tükenmişlik sendromuyla stres birbirine karıştırılsa da, tükenmişlik çoğu zaman stresten daha sinsi başlar ve ilerler (Örmen, 1993).

2.1.7.2 Tükenmişliğin Örgütsel Sonuçları

Tükenmişlik fert olarak kişinin kendisini etkilediği gibi onun çalışma hayatında da birtakım olumsuzluklar yaşamasına sebep olur. Bunlardan bazılarını; iş veriminde düşüş ve buna bağlı olarak başarının azalması, işe karşı ilgiyi kaybetme ve işe gelme isteğini kaybederek devamsızlık yapmak şeklinde sıralayabiliriz.

Maslach ve Zimbardo (1982), tükenmişliğin en belirgin etkisinin iş verimindeki azalmayla kendisini gösterdiğini iddia etmişlerdir. Zira bu bireyler, yaptıkları işi özensiz ve umursamaz bir tavırla yaparlar ve sonuç olarak da başarısızlığa mahkum olurlar. Kişinin başarısının azalması örgütün başarısını da negatif yönde etkileyecektir (Maslach ve Leiter, 1997).

Fırat'a (2015) göre tükenmişlik yaşayan kişide meydana gelen bedeni, ruhi ve zihni yorgunluk; motivasyon eksikliğine ve iş veriminin düşmesine sebep olmakta dolayısıyla çıkan ürün ve hizmet kalitesini de düşürmektedir. İş yerinde başarısını kaybeden kişi giderek işinden ve işiyle alakalı her şeyden soğumaktadır. Ailesine ve arkadaşlarına karşı sinirli, gergin, uyumsuz davranışlar sergilemektedir.

Tükenmiş birey, fiziki olarak iş yerinde bulunup işini yapsa da ruhsal olarak başka yerdedir. İçinde bulundukları olumsuz durum nedeniyle hizmet sundukları kişilere karşı mesafeli ve katıdırlar. İşlerini yaparken az konuşur, çok az ya da hiç göz teması kurmazlar, fiziksel temastan uzak durur, sorulan sorulara cevap vermez veya isteksizce cevap verirler. Söz konusu kişiler; çay, kahve ve yemek molalarından geç döner, sık sık izin kullanır, özellikle cuma öğleden sonraları türlü bahanelerle işten erken ayrılırlar (Maslach ve Zimbardo, 1982).

Tükenmişlik kişide işlere yeterince yoğunlaşamama, dikkatini toplayamamaya gibi problemlere sebep olur. İş hayatındaki motivasyon kaybı ve başarısızlık iş

arkadaşlarına olan güveni kaybetmesine ve onlara şüpheyile bakmasına yol açar (Göktepe, 2016).

2.1.7.3 Tükenmişliğin Ailevi Sonuçları

Tükenmişlik bireyi ve iş hayatını etkilediği gibi aile hayatında da sıkıntılara sebep olmaktadır. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişi işten eve yorgun bir şekilde döndüğünde en ufak bir ses, gürültü onu gereğinden çok öfkelenirir. Aile bireylerine karşı ilgisiz, umursamaz veya katı bir duruş sergiler (Göktepe, 2016). Öte yandan kişinin işiyle ilgili zamansız telefon görüşmeleri yapması, işe geri dönmek zorunda kalması, eve iş getirmesi ve buna rağmen ailesiyle işiyle ilgili konularda konuşmaması güven ortamının sarsılmasına, eşlerin birbirinden soğumasına sebep olmaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982). Ayrıca bu kişilerin işlerinde başarılı olmak için aile hayatlarını arka plana itmeleri boşanma oranlarındaki artışın sebeplerinden biri olabilir (Örmen, 1993). Aile yaşamı ve profesyonel yaşamı arasındaki hassas dengeyi yakalayabilen ve her iki konuda da birbirlerine destek olan bireyler zorlu süreçleri rahatlıkla atlatabilirler.

2.1.8 Tükenmişliğin Önlenmesi ve Tükenmişlik ile Başa Çıkmanın Yolları

Tükenmişlik yalnızca bireye değil aynı zamanda ailesine ve çalıştığı örgüte de zarar veren bir olgudur. Bunun anlaşılmasıyla birlikte bu konu, üzerinde yoğun çalışmaların yapıldığı önemli bir alan haline gelmiştir. Tükenmişlikten korunmak, zararlı etkilerini mümkün olduğunca en aza indirmek için hem bireysel hem de örgütsel mücadelelere ihtiyaç vardır.

Baysal (1995) yaptığı çalışmada, tükenmişlikle başa çıkmanın ilk adımının “sorunun varlığını ve önemini kabul etmek” olduğunu, sonrasında bireysel ve örgütsel mücadelelerle çözüm yolları geliştirilebileceğini belirtmektedir.

2.1.8.1 Bireysel Önlemler

a) Kendini Tanıma: Tükenmişlikle mücadelenin ilk adımı kendini tanımadır. Kişi kendisini iyi tanımalı, kendisinde meydana gelen duygusal değişikliklerin farkında olmalı, ihtiyaçlarını iyi tanımlamalıdır. İçinde bulunduğu duyguları ve o duyguları neden yaşadığını bilmelidir. Şu an hissettiklerinin sebebini, daha önce de aynı hislere sahip olup olmadığını anlamalı, bunların neden kaynaklandığını bilmeli ve bu durumdan

kurtulmak için neler yapabileceğine karar vermelidir. Bireyin içinde bulunduğu durumu iyi analiz edip bu durumdan rahatsızsa sorunu çözmek için adım atması tükenmişlikten kurtulmak adına önemlidir (Sürgevil, 2006). Fakat bu kendini analiz etme sürecinde kişi kendisi hakkında olumlu bir tavır almalıdır (Izgar, 2001).

b) Gerçekçi Hedefler Belirleme: İnsan amacı ve idealleri olan bir varlıktır. Tükenmişlik de aslında bu ideallerle alakalıdır. Kişi, amaçladığı şeyi elde edemediğinde, beklentileri karşılanmadığında hayal kırıklığına uğrar. Eğer kişi bu konuda ısrarcı olmaya devam ederse sıkıntının çok kısa sürede başgöstermesi muhtemeldir (Tümekaya, 1997).

Kendi yeterliliklerinin ve yeteneklerinin farkında olmak bireyin gerçekçi hedefler belirlemesine yardımcı olacaktır. Gerçekçi hedefler ise kişiyi hayal kırıklıklarından ve tükenmişlikten korumaları açısından önemlidir.

c) İşin Yapılış Tarzını Değiştirme: Aynı işlerin her zaman aynı tarzda ve belirlenen zamanda yapılması kişiyi sıkıntıya sokabilir. Zaman zaman çalışanın, işin yapılış tarzında ve zamanında ufak değişiklikler yaparak işi kendisine daha uygun hale getirmesi tükenmişlikle baş etme adına önemli bir stratejidir. İşverenin çalışanına sunduğu esneklik, kişinin işinin kontrolünün kendisinde olduğunu hissetmesini ve daha iyi motive olmasını sağlar (Sürgevil, 2006).

ç) Psikolojik Geri Çekilme: Kişinin daha az sorun yaşamak için insanlardan olabildiğince uzak durması, göz göze gelmekten ve konuşmaktan kaçınması bir nevi kendisini sosyal izolasyona alması “psikolojik geri çekilme” olarak tanımlanabilir (Girgin, 1995). Çok fazla önerilmese de bu yöntemle insanlar olaylara dışarıdan ve sakin bir şekilde bakarak sağlıklı kararlar alabilir (Göktepe, 2016).

d) İşe Ara Verme: İş yoğunluğundan bir nebze kurtulmak, sakinleşmek ve tazelenerek işe geri dönmek için gün içinde verilen çay, kahve ve yemek molaları değerlendirilmelidir. İş yerinde işler içinden çıkılamayacak kadar zorlaştığında kısa molalar vermek veya günlük izinler almak bir çözüm olabilir. Gerekirse kişi yıllık iznini kullanarak kişisel olarak yenilenmesine izin vermelidir (Izgar, 2001).

e) Kendi Kendine Diyalog Kurma-İç Konuşma: Çalışma hayatında yaşanan olumsuzluklara rağmen kişinin kendisiyle olumlu iç konuşmalar yapması; gevşemesine

yardımcı olması, kendisini sakinleştirmesi ve olayları tekrardan değerlendirerek tükenmişlikle mücadele etmesi açısından önemlidir (Şahin, 1998).

f) Olumlu Yanları Görme: İş hayatında meydana gelen bütün olumsuz durumlara rağmen hayatındaki güzelliklere ve olumlu şeylere odaklanan, kendisine bunları ara ara hatırlatan kişi tükenmişlikle daha rahat baş edebilir (Göktepe, 2016).

Tükenmişlikle mücadele sırasında kişinin kendisine yapacağı son şey, hayatındaki olumsuzlukları düşünüp durmasıdır. Bardağın dolu tarafını görmek, olumluya odaklanarak, hayatımızda var olan güzelliklere şükür duygusuyla yaklaşmak tükenmişliğe karşı direnç kazanmak adına önemlidir.

g) Sorunları İçselleştirmeme: Kişinin iş yerinde yaşadığı problemlerin kendisiyle alakalı olmadığını düşünerek olayları içselleştirmemesi, işini ve özel yaşamını profesyonelce ayırması ve işindeki sorunları eve taşımaması olumsuzluğun en azından iş yerinde kalarak bütün hayatını etkilememesi açısından önemlidir (Aydın, 2020).

ğ) Zaman Yönetimi: Zamanı doğru kullanamamak kişide stresi tetikler ve olayların baş edilemez bir hal almasını kolaylaştırır. Mackenzie (1987/1989); “insan zamanın akışı içinde kendisini yönetebilir” diyerek zaman yönetebilen kişinin kendisini de yönetebildiğini kasteder (Budak ve Budak, 2004). Düzenli ve disiplinli olmak, günü planlayarak işe başlamak, işleri önem sırasına koymak zaman yönetimi açısından önemlidir.

h) Stres Yönetimi: Tükenmişlikle mücadele stresle baş edebilme bakımından oldukça önem taşır. Stresi yönetebilmek ve zararlı etkilerinden olabildiğince korunabilmek için stres yapıcı unsurların belirlenmesi ve bunlardan uzak durulması gerekir. Işıkhani (2011) stresin tek bir sebebinin bulunmadığını ve bu nedenle stres kaynaklarını tamamıyla ortadan kaldırmak olası olmasa da sebepleri azaltmak için türlü baş etme stratejileri geliştirmek gerektiğini ortaya koymaktadır.

ı) Solunum Kontrolü: Baltaş ve Baltaş (1998), beden kontrolünün, nefesi kontrol altında tutabilmekle başladığını ifade etmiştir. Şöyle ki; nefes alıp vermek, nefesi tutmak kişinin kendi iradesiyle yaptığı yani kontrolün kendisinde olduğu eylemlerdir. Öte yandan bütün gevşeme ve rahatlama egzersizlerine nefes kontrolü eşlik eder, zaten

nefes alıp vermek başlı başına bir gevşeme işidir. Stresli zamanlarda doğru nefes teknikleri kişinin gevşemesine ve rahatlamasına yardımcı olacaktır.

i) Dinlenme ve Gevşeme: Uzun süre stres altında kalmış, tükenmişlikle mücadele eden birey; mide bağırsak sorunları, eklem ağrıları, nefeste güçlük, yüksek tansiyon, omuz ve ensede gerginlikler gibi sağlık sorunları yaşayabilmektedir (Telman ve Ünsal, 2004). Bu tür rahatsızlıklardan korunmak için bol bol dinlenmeli ve çeşitli gevşeme egzersizleri yapılmalıdır. Doğru gevşeme egzersizlerini kullanabilen kişiler stresin zararlı etkilerini rahatlıkla bertaraf edebildiklerini, olaylara daha serinkanlılıkla yaklaşabildiklerini ve kısa sürede daha fazla iş bitirebildiklerini ifade etmektedirler (Şahin, 1998).

j) Doğru Beslenme, Egzersiz ve Uyku: Sağlıklı beslenme alışkanlıkları edinmek vücudu strese karşı dirençli kılar, daha fazla enerji vererek üretkenliği artırır. Tükenmişlikle mücadele ederken düzenli ve dengeli beslenmenin önemi göz ardı edilmemelidir (Altuntaş, 2003).

Egzersiz vücudun zinde kalmasını sağlar ve güçlendirir, fiziksel sağlığın yanında ruhsal açıdan da sağlıklı kalabilmeyi sağlar, kişinin stres ve sıkıntısını atmaya yardımcı olur (Sürgevil, 2006). Bu nedenle doğru beslenmenin yanına düzenli egzersizi koymak ve bunu rutin haline getirmek tükenmişliğin ortaya çıkmasını engelleyebilir. Gün içinde yorulan zihin ve vücut ancak yeterli miktarda uyuyarak eski gücüne kavuşur. Bunu sağlamak için yetişkinler 8 saat, çocuklar 12 saat uyumalıdır (Aksoydan, 2003). Düzenli uyku sayesinde kişi yenilenerek gün boyu karşılaşılabileceği sorunlarla mücadele edebilme gücüne tekrar kavuşur (Sürgevil, 2006).

k) Mizah Duygusu ve Gülme: Durmuş ve Tezer'in (2001) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları, gelişmiş bir mizah duygusuna sahip bireylerin kendilerine has stresle baş etme yolları geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Klarreich (1993) gülmenin kişinin zihnindeki olumsuz duyguları boşaltmasına ve zaman zaman ciddiyyetten sıyrılarak rahatlamasına yol açtığını belirtmiştir.

l) İş Değiştirme: Tükenmişlikten kurtulmak adına atılan tüm adımlar olumlu sonuç vermeyebilir. Bu durumda kişi artı ve eksilerini doğru bir biçimde hesap ederek işten ayrılabilir (Sürgevil, 2006).

2.1.8.2 Örgütsel Önlemler

Çoğu yönetici veya işveren, tükenmişliği örgütten bağımsız değerlendirerek kişinin kendi sorunu olarak görür. Yine aynı kişiler bu sorunun örgüte zarar vermediğini ve işverenin çözümle alakalı yapacak pek bir şeyi olmadığını düşünür. Bu bakış açısı bireye ve örgüte zarar vermekten başka bir işe yaramaz. Tükenmişlik, bireyin tek başına üstesinden gelemeyeceği kadar karmaşık bir olgudur. Bu nedenle sorunun çözümü hem birey odaklı hem de örgüt odaklı ele alınmalıdır (Maslach ve Leiter, 1997). Örmən (1993) tükenmişliğin her zaman karşılaşılabilecek bir sorun olduğunu, bu nedenle de bireysel çözümlerin daha kolay uygulanabilmesine rağmen daha etkili ve kalıcı örgütsel çözümler getirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Tükenmişlikle mücadelede kullanılan örgütsel tekniklerden bazıları şunlardır:

a) *Personel Seçimi:* Aldemir ve diğerleri (2004), işverenlerin işin gerektirdiği pozisyona göre personel seçmeleri gerektiğini, bunun için de yapılacak olan işi iyi tanımlamalarını ve çalıştırılacak personelin hangi özelliklere sahip olması gerektiğine doğru karar vermelerini tavsiye etmektedirler. Özellikle işi gereği insanlarla iç içe olunması gereken pozisyonlara seçilecek personelin seçiminde daha dikkatli olunmalıdır. Solmuş (2004) stresli ortamlarda çalışacak personelin “iç kontrol odaklı” bireylerin, daha stressiz ortamlara da “dış kontrol odaklı” bireylerin seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

b) *Yönetim ve Örgüt Geliştirme:* Örgüt içerisindeki pozisyonlara uygun elemanların seçimi ve yetiştirilmesi, yönetimden sorumlu kişilerin işlerini daha etkili yapabilmeleri için güncel teknikler ve araç gereçleri temin etmek, tutum ve davranışlarını değiştirme, karar verme ve problem çözme becerileri kazandırma yönetim ve örgüt geliştirme faaliyetlerinin temel hedeflerindendir (Koçel, 2003). Eren (2000) bu faaliyetlerin hizmet edilen organizasyondaki kişiler arası ilişkileri düzenleyeceğini, kişilerin işlerinde daha verimli ve mutlu olmalarını sağlayacağını belirtmektedir.

c) *Personeli Güçlendirme:* Personeli güçlendirme; işi yapan kişinin, işiyle ilgili başındaki yöneticiden daha bilgili olduğu ve dolayısıyla sorumluluğun ve seçimlerin personele ait olması gerektiği, yöneticilerin ise işi yapanlara işlerinde kolaylık sağlamak için gerekli ortam ve şartları sağlamakla görevli olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu

sayede çalışanların kendilerine olan güvenleri artar, işlerini motive olarak yaparlar (Doğan, 2003).

ç) Yönetime Katılma: Çalışanlara zaman zaman doğrudan veya oylama yoluyla seçim ya da söz hakkı vermek, sorumluluk vermek ve inisiyatif kullanma özgürlüğünü tanımak onları örgütün bir parçası olarak hissettirir ve psikolojik olarak daha güçlü hissetmelerini sağlar (Özkalp ve Kirel, 2021).

d) İşi Zenginleştirme: Eren (2000) yöneticilerin işin niteliğinden çok yapıma şeklini değiştirerek planlama ve karar verme aşamalarında çalışanlara da söz hakkı tanımının yani astları işi sadece yapan değil yaptığı işin kararını veren ve sorumluluğunu alan bir pozisyonda tutmanın işin çalışan açısından daha anlamlı hale geldiğini söylemektedir.

e) Kariyer Danışmanlığı: Kariyer danışmanlığı; “kişilerin ilgi ve isteklerini dikkate alarak, onlara organizasyon içinde ilerleme imkanı sağlayacak kariyer yolları ve gereklilikleri hakkında bilgi verilmesini” ifade eder (Özden, 2016). Aldemir ve diğerleri (2004) kariyer danışmanlığının genellikle insan kaynakları yöneticileri tarafından verilirken “mentor” denilen deneyimli yöneticilerin de söz konusu danışmanlığı vererek bireylere mesleki gelişimleri konusunda yol göstermekte olduklarını belirtmişlerdir.

f) Çalışma Ortamının İyileştirilmesi: Fiziki açıdan uygun düzeye getirilmiş bir çalışma ortamı çalışanlar açısından önemlidir. Çünkü insanlar vakitlerinin çoğunu bu ortamlarda geçirmektedirler. Yeterli ışık almayan, temiz olmayan ya da ısınmayan çalışma ortamları tükenmişlik riskini artırabilir (Sürgevil, 2006).

g) Çatışmaların Yönetimi: Koçel (2003) çatışmayı “iki ya da daha fazla grup arasında çeşitli sebeplerden doğan anlaşmazlık” olarak tanımlamıştır. Örgüt içinde pek çok rol karmaşası vardır ancak Roloff (1987), en sorunlu alanın “roller ve ast üst” çatışmaları olduğunu belirtmektedir. Kişilerin iletişim yöntemleri, rollerin belirgin biçimde tanımlanmamış olması çatışmalara sebep olabilir (Dökmen, 2008).

ğ) Sosyal Destek: Cordes ve Dougherty (1993), toplumsal dayanışma içinde bulunan kişilerin yalnız kalan bireylere nazaran tükenmişlikten daha az etkilendiğini belirtmişlerdir. Birey yoğun bir stres yaşarken kendisine duygusal destek sağlayarak bulunduğu durumdan kurtaracak birilerine ihtiyaç duyar. Bu kişiler bireyin stresinin

azalmasını sağlarken olaylara farklı açılardan bakmayı, kendi yaşantılarından örneklerle benzer durumlarla başa çıkmayı öğretebilirler (Baysal, 1995).

h) Performans Değerlendirme: Sinangil (1998) performans değerlendirmeyi çalışanın başarısının belirli aralıklarla denetlenmesi olarak açıklamaktadır. Performans değerlendirme çalışanlarla yöneticileri arasındaki iletişimin güçlenmesine, çalışanların kendilerini tanımalarına ve eksikliklerini fark etmelerine, başarılarını görerek iş tatminine ulaşmalarını sağlar (Taştan, 2003).

ı) Eğitim Programları: Personele yönelik yapılacak grup çalışmaları, seminerler, verilecek eğitimler yaptıkları iş konusunda onları motive ederken duygu ve düşüncelerinin farklı alanlara kayarak sürekli kendileriyle meşgul olmalarının önüne geçmesini sağlar. Öncelikle yöneticilerin ve çalışanların eksik oldukları veya ihtiyaç duydukları konular seçilerek bu konuda eğitimler planlanmalıdır (Çam, 1995).

Çalışanların tükenmişlik konusunda bilgilendirilmesi tükenmişliği önlemede etkili tedbirlerden biridir. Tükenmişlik uzun süreli ve sinsi bir olgudur. Gelişiminin bu denli uzun süreli olması mücadelenin de uzun soluklu bir süreç olmasına yol açar. Her konuda olduğu gibi tükenmişlikte de zamana ihtiyaç vardır. Tükenmişlikle başa çıkmada sabırlı ve kararlı olunmalıdır (Maslach ve Leiter, 1997).

2.1.9 Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik

Eğitim, toplumun temel taşıını oluşturan en değerli kavramlardan biridir. Eğitim tarafından oluşturulan toplumsal birim ise “eğitim sistemi”dir (Hesapçıoğlu, 1988). Eğitim sistemi, okullar vasıtasıyla hedeflerini gerçekleştirir. Toplumların değerli insan sermayesini oluşturan ideal bireyin yetiştirilmesi eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Okullarda verilmesi hedeflenen etkili bir eğitim için iyi yetiştirilmiş, akıl ve ruh sağlığı yerinde eğitimcilerin mevcudiyeti şarttır (Izgar, 2001). Öğretmen; öğrenmenin belli bir amaç ile başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması esnasında gerçekleştirilen faaliyetlerin tamamını yapan kişidir, bu faaliyetler yumağına ise öğretmenlik denir (Üstüner, 2006). Bir öğretmenin asli görevi öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğretmenler öğretim hedeflerine ulaşmak için dersler ve alıştırmalar hazırlar, öğrenme materyalleri geliştirir, müfredat boyunca öğrencilere liderlik eder, öğrencilerin çalışmalarına not verir, geri bildirimde bulunur ve meslektaşları ve okul liderleriyle işbirliği yapar.

Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri çalışma şartları çalıştıkları kurum ve branşa göre değişkenlik gösterir. İlkokullardaki öğretmenler genellikle her gün aynı öğrenci grubuyla çalışır ve farklı branşlara ait dersler (birkaç istisna dışında) sınıf öğretmeni tarafından verilir. Bunun aksine, lise öğretmenleri genellikle farklı öğrenci gruplarıyla çalışır ve öğretim çalışmalarını aynı dersin farklı konuları üzerinden gerçekleştirir. Öğretmenler ders vermenin yanı sıra zaman zaman velilerle de görüşmek zorundadır. Ebeveynlerle iletişim kurmak; özellikle öğrenciler dersleri anlamakta ve okula uyum sağlamakta zorlandığında ve sınıf dışında ekstra yardıma veya ilgiye ihtiyaç duyduklarında işlerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Agyapong ve diğerleri (2023) öğretmenliğin, yüksek stresli ve kaygıya neden olan unsurları yoğunlukla içeren bir meslek olduğunu belirtmişlerdir. “Öğretmen stresi” terim olarak ilk kez Kyriacou ve Sutcliffe (1978) tarafından kullanılmış ve nedenlerinin de içerdiği tanımı şu şekilde yapılmıştır:

“Bir öğretmen tarafından genellikle potansiyel olarak fiziksel veya biyolojik ve biyokimyasal değişikliklerin eşlik ettiği olumsuz duygu durumu (öfke veya depresyon gibi) deneyimini ifade eder ... öğretmenin işinin bazı bölümlerinden kaynaklanan öğretmene yapılan müdahalelerin öz saygısına veya refahına bir tehdit oluşturduğu algısı ve algılanan tehdidi azaltmak için etkinleştirilen başa çıkma mekanizmaları tarafından tetiklenir.”

Tükenmişlik sendromu, özellikle öğretmenlerde, öğretmenlik mesleğinin zorlu ve duygusal açıdan yorucu doğası nedeniyle kritik bir endişe alanıdır. Öğretmenler arasındaki tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunun azalmasıyla karakterize olup iş veriminin azalmasına yol açmaktadır. Kyriacou (1980), diğer mesleklerdeki insanlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin en yüksek mesleki stres düzeylerinden birine sahip olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla tükenmişlik sendromunun kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi öğretmenlerin refahı ve sağladıkları eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Maslach ve diğerlerine (2001) göre tükenmişlik, başarıyla yönetilemeyen kronik işyeri stresini içeren psikolojik bir sendromdur. Bu sendrom üç ana boyutla karakterize edilir:

- **Duygusal Tükenme:** Öğretmenler kendilerini bitkin hissederler ve işlerinin gerçekleriyle yüzleşemeyebilirler.
- **Duyarsızlaşma:** Öğrencilere ve işin kendisine karşı giderek artan bir uzaklaşma duygusu vardır ve bu da genellikle olumsuz, alaycı tutum ve duygulara yol açabilir.

- **Kişisel Başarının Azalması:** Öğretmenler işlerindeki etkililik ve başarı duygusunda bir düşüş hissedebilirler.

2.1.9.1 Öğretmenlikte Tükenmişlik Sendromunun Nedenleri

Dunham (1980) farklı milletlere ait okullardaki öğretmenlerin benzer stres seviyelerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Çalışmasında strese neden olan unsurları derinlemesine inceleyen araştırmacı bunların kişisel faktörlerden ziyade çevresel etkilerin sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Araştırmacının tespit ettiği stres yaratan etmenler şu şekilde sıralanmıştır;

- sorumlulukları yerine getirmek için yeterli yetkiye sahip olmamak,
- çok fazla iş yükü, işin miktarı ile zaman yetersizliği arasında çatışma yaşamak,
- rollerin kapsamı ve sorumlulukları konusunda net olmamak,
- meslektaşların, velilerin ve öğrencilerin birbiriyle çelişen taleplerini karşılayamamak,
- işi yürütmek için gerekli bilgiye her zaman ulaşamamak,
- idarenin kararını etkileyememek,
- kişinin kendi sağduyusuna aykırı şeyler yapması,
- velilerin kendisinden ne beklediğini,
- idarecilerin kendisi hakkında ne düşündüğünü ve
- kendisini nasıl değerlendirildiğini bilmemek yer almaktadır.

Skaalvik ve Skaalvik (2010)'e göre, okul ortamında öğretmen tükenmişliğiyle yakından ilişkili çeşitli potansiyel stres etkenleri vardır. Örneğin aşırı iş yükü ve zaman baskısı duygusal tükenmeye neden olabilir. Sınıf yönetimindeki zorluklar strese ve duyarsızlaşmaya katkıda bulunabilir. Okul yöneticilerinin desteğinin olmaması, izolasyon ve yetersizlik duygularını şiddetlendirebilir.

Chang (2009), öğretimin içerdiği ve tükenmişliğe önemli ölçüde katkıda bulunan duygusal emeğin altını çizmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşim kurabilmek için sürekli olarak duygularını düzenlemeleri gerekir. Bu duygusal düzenleme ciddi bir çaba gerektirir ve zamanla duygusal tükenmeye yol açabilir. Bununla birlikte Shinn ve diğerleri (1984), başlangıçta öğretmen olmak için motivasyonu düşük olan birinin, yanlış kariyer seçimi ve

istemediği bir bölümde geçirdiği eğitim süreci nedeniyle, motivasyonu yüksek bir öğretmenden daha fazla tükenmiş olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğe neden olan etmenlerin başında çevredeki iş yükü, okuldaki öğrenci davranışları ve öğretim sürecindeki dış faktörler gelirken, öğretmenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde strese neden olduğu belirtilmiştir. Tükenmişliğin, öğretmenlerin üstlendikleri sayısız rolden ya da bazen derse tamamen ilgisini kaybetmiş bir grup öğrencinin önünde her gün saatlerce durmaktan kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır (Capel, 1992).

Friedman (2000) öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan bir diğer unsuru “gerçeklik şoku” tabiriyle ifade etmektedir. Stajyer öğretmenler genellikle birkaç yıl süren yoğun bir eğitimden sonra okullarını bitirmekte ve bu süre zarfında hem teorik hem de pratik kazanımlar elde etmektedirler. Kıdemli öğretmenlerden, okul idaresinden ya da diğer eğitim paydaşlarından destek ve rehberlik alan mezunlar için bile okuldan iş alanına geçiş genellikle zorlu bir süreçtir. Bu geçiş döneminde görevine yeni başlayan öğretmenlerin günlük okul ve sınıf gerçekliğinde yaşadıkları, birçok durumda “gerçeklik şoku” olarak adlandırılabilir. Bunun nedeni, öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki beklentiler ile mesleki yaşamın gerçekleri arasındaki belirgin zıtlıktır (Jesus ve Paixao, 1996). Öğretmenlikteki bu gerçeklik şoku, okuldaki ilk yıllarından sonra mesleği terk eden öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin mesleği bırakmasına neden bulunan başlıca faktörlerden biri olarak tanımlanmıştır (Rozenholtz, 1989). Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmada gerçeklik şoku fenomenini, öğretmenlerin almış olduğu mesleki eğitimin kendilerine öğretmenlik için gerekli bilgi ve beceriyi sağlamada başarısız olması ve öğrenci disiplin sorunları ve sınıf içi davranış bozuklukları ile başa çıkmak için gerekli sınıf yönetimi becerisinden yoksun olunması şikayetleri takip etmektedir (Friedman, 2000). Bu gerçeklik şokunun diğer nedenleri arasında öğretmenlik mesleğinin kendine özgü niteliği, okuldaki durumsal faktörler ve elbette öğretmenlik mesleğine ilişkin gerçekçi olmayan beklentiler sayılmaktadır (Weinstein, 1988).

Mijakoski ve diğerleri (2022) öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilecek unsurlara işyerlerinde öğretmenlerin maruz kaldığı tehlikeleri de eklemiş ve bu tehlikeleri şu ana başlıklar altında toplamışlardır: Fiziksel (yetersiz hava, ışık vb.), biyolojik (virüs, bakteri vb.), kimyasal tehlikeler (özellikle laboratuvarında çalışan

öğretmenler) ve kas/iskelet bozuklukları. Bunun yanında iş stresinden kaynaklı psikolojik rahatsızlıklar, ses bozuklukları ve aşırı gürültüden kaynaklanan duyu kayıpları da öğretmen tükenmişliğine neden olan faktörler arasındadır (Cutiva ve Burdorf, 2015).

2.1.9.2 Öğretmenlikte Tükenmişlik Sendromunun Sonuçları

Öğretmen tükenmişliğinin sonuçları bireyin ötesine geçerek eğitim ortamını ve öğrenci sonuçlarını etkilemektedir. Ardiç ve Polatçı'ya (2009) göre tükenmişlik şunlara yol açabilir:

- İş tatmini ve bağlılıkta azalma.
- Devamsızlığın ve meslektan ayrılma niyetinin artması.
- Öğretmen etkinliğinin azalması nedeniyle öğrenci katılımının ve başarısının azalması.

Benzer şekilde sonuçlar elde eden bazı araştırmacılar (Smith ve Bourke, 1992) bazı öğretmenlerin işleriyle aralarındaki uyum bozulmuş olsa da, işlerine devam ettiğini ve bunu yaparak hem kendi sağlıklarına hem de öğrencilerinin eğitim yaşamlarına zarar verdiklerini tespit etmişlerdir. Henüz dünyayı tanıma aşamasında bulunan öğrenciler, kendilerine rehberlik edebilecek zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı yetişkinlere ihtiyaç duyarlar. Tükenmiş öğretmenler sınırlarını kontrol etmekte zorlanabilirler ve öğrencilere karşı ilgisiz tavırlar sergileyebilirler (Huberman, 1993).

Öğretmen tükenmişliğinin, öğretmenlerin kendi fiziksel sağlıkları, ruh sağlıkları ve iş memnuniyetlerini etkilmesinin yanısıra öğrenci başarısı ve uyumu bakımından da önemli olumsuz etkileri olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Jennings ve Greenberg, 2009, Saloviita ve Pakarinen, 2021 ve Schonfeld ve Bianchi, 2016). Genellikle tükenmişlik seviyesi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine yeteri kadar bilgi vermediği, daha az takdir ettiği ve öğrencilerinin fikirlerini rahatça paylaşmalarına olanak sağlayan bir ortama müsaade etmediği ve öğrencileriyle iletişimlerinin düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır (Beer ve Beer, 1992). Bununla birlikte Klusmann ve diğerleri (2008); tükenmişliğin öğretmenler açısından olumsuz etkileri arasında işe devamsızlığın artması, emeklilik kararı, istifa etme ve düşük iş performansının da sayılabileceğini belirtmişlerdir.

2.1.9.3 Öğretmenlikte Tükenmişlik Sendromunu Önleme ve Müdahale Yöntemleri

Tükenmiş öğretmenler; kendilerini, öğrencilerini ve eğitim sistemini olumsuz etkilediğinden öğretmen tükenmişliğini doğru bir şekilde ölçecek araçların geliştirilmesi ve kullanımının teşvik edilmesi gerekmektedir (Hughes, 2001). Öğretmenlerin kendi sağlıkları hakkındaki raporlarına tamamlayıcı olarak, idarenin veya meslektaşlarının görüş, öneri ve katkıları öğretmenler arasındaki tükenmişliğin daha erken bir aşamada keşfedilmesine yardımcı olabilir ve zamanında önleyici veya onarıcı müdahale stratejilerini mümkün kılabilir.

Pines ve Aronson (1988) ve Friedman (2000), öğretmenler arasındaki tükenmişliği yönetme ve önlemeye yönelik stratejiler hakkında çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Bahse konu araştırmacılara göre sürekli öğrenen ve kendini geliştiren öğretmenler kendilerini daha yetkin ve değerli hissetmektedirler. Dahası iş ve kişisel yaşam arasında sağlıklı bir dengeyi destekleyen uygulamaların teşvik edilmesi stresi azaltabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin stresi ve duygusal davranışlarını yönetmeye yönelik deneyimlerini ve stratejilerini paylaşabilecekleri destekleyici bir çalışma ortamı yaratmak duygusal yönden onlara destek sağlayabilir. Son olarak okul yönetimi tükenmişlik belirtilerini fark ederek danışmanlık ve mentorluk yoluyla çalışanlarına yardımcı olabilir.

Friedman (2000) ayrıca öğretmenlerin çalışma hayatına atılmadan evvel ya da çalışma hayatının başında, meslek mensuplarının stres ve tükenmişlik konusunda bilinçlendirilmesinin, tükenmişlikle mücadelede önemli bir önlem olduğunu iddia etmektedir. Tecrübeli meslektaşlarının benzer sorunlarını ve deneyimlerini dinlemek de öğretmenlere faydalı olmaktadır. Stres konusunda yalnız olmama hissi bir destek ve rahatlık kaynağıdır ve tükenmişlik olgusunun, nedenlerinin ve başa çıkma yollarının daha iyi anlaşılması için bireysel katkılar sunabilir.

Blase (1982), bireysel farklılıkların ve kişiliğin tek başına çevresel stres faktörlerin uzun vadeli olumsuz etkilerini açıklamadığını belirtmiştir. Tükenmişlikle başa çıkma stratejilerinin öğrencilerle zaman geçirdikçe ve tecrübe kazandıkça kademeli olarak geliştiğini, ancak stresin zamanla birikmesi neticesinde öğretmenin tükenmeye başladığını ve başa çıkma kaynaklarının azaldığını bulmuştur. Dolayısıyla tükenmişlik; önemli mesleki, teknik, psikolojik ve sosyal kaynakları uzun vadede kademeli olarak erozyona uğratmaktadır.

Sınıfta disiplini sağlayamamanın önemli stres nedenlerinden biri olabileceği, Capel (1992) tarafından iddia edilmektedir. Bununla birlikte araştırmacı çalışmasında tükenmişliğe karşı alınabilecek çeşitli önlemler önermektedir. Öğretmenlerin sorunun kaynağını belirlemelerine ve etkili başa çıkma ve sınıf yönetimi teknikleri geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Stajyerlik eğitimi ve hizmet içi kurslar öğretmenlere stres ve tükenmişlik konularında farkındalık kazandıracak çalışmalar içermelidir. Öğretmen adayları, öğretmenlik deneyimlerinde kendilerini etkileyen faktörlerden kaynaklanan stresi önleyecek bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.

Shinn ve diğerleri (1984); kurumların çalışanların yetkilerini artırabileceğini, denetimi, iletişimi ve karar alma sürecine katılımı geliştirebileceğini, performansa göre takdir ve ödülleri artırabileceğini, dinlenme, mola ve tatilleri teşvik edebileceğini, iş tanımlarını değiştirebileceğini, anlamlı ve tatmin edici bir iş ortamı yaratmak için görev ve sorumlulukları birleştirerek işleri yeniden tasarlayabileceğini önermiştir. Stres faktörleri tamamen ortadan kaldırılamasa ve öğretmenleri okullarda psikolojik olarak zorlayıcı görevler beklese bile, eğitim kurumları bu önerileri uygulamaya koyarak stres ve tükenmişliği azaltabilir.

Özetle öğretmen tükenmişliği, eğitim ortamındaki birçok faktörden etkilenen karmaşık bir sendromdur. Bu sorunu ele almak, öğretmenlere yüklenen duygusal ve mesleki talepleri dikkate alan kapsamlı bir yaklaşım gerektirir. Destek, profesyonel gelişim ve iş-yaşam dengesine odaklanan stratejiler uygulayarak tükenmişliğin etkilerini azaltmak ve öğretmenlerin refahını ve etkililiğini artırmak mümkün olabilir.

2.1.9.4 Norm Fazlası Öğretmen Uygulaması

Türkiye’de “norm fazlası öğretmen” kavramı, belirli bir okulda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının üzerinde kalan öğretmenleri ifade eder (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Bu durum, öğrenci sayısındaki azalmalar veya ders saatlerindeki değişiklikler gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (2024) yayınladığı genelgede okullarda norm fazlası öğretmenlerin belirlenmesine ilişkin şu kıstasları getirmiştir:

“Eğitim kurumlarında;

- a) Bulunduğu eğitim kurumuna ihtiyaç fazlası öğretmen olarak atandıktan sonra bu kurumda alanında norm kadro içine dâhil olamamış öğretmen,

b) Norm kadro fazlalığı oluşması hâlinde varsa öncelikle sözleşmeli öğretmen, aynı alanda birden fazla sözleşmeli öğretmen olması durumunda atamaya esas puanı düşük olan, atamaya esas puanların eşit olması halinde KPSS puanı düşük olan öğretmen,

c) Norm kadro fazlalığı oluşan alanda birden fazla kadrolu öğretmen olması durumunda hizmet puanı düşük olan öğretmen, hizmet puanı eşitliği halinde hizmet süresi daha az olan öğretmen norm kadro fazlası olarak belirlenecektir.”

Benzer uygulamalar, diğer ülkelerde de farklı şekillerde mevcuttur. Bu ülkelerden bazılarının bu konuda yapmış oldukları uygulamalar aşağıda açıklanmıştır.

Avrupa’da öğretmenlik mesleğine ilişkin uygulamalar, algılar ve politikalar üzerine son yıllarda yayımlanan bir Eurydice raporunda, öğretmen arz ve talebinin dengelenmesine yönelik çeşitli stratejiler tartışılmaktadır. Özellikle öğrenci sayısındaki dalgalanmalara bağlı olarak öğretmen fazlalığı veya eksikliği durumlarında, öğretmenlerin farklı okullara veya bölgelere atanması gibi önlemler alınmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin istihdamını adaletli bir şekilde yapmayı ve eğitim kalitesini sürdürmeyi amaçlamaktadır (Eurydice, 2023).

Nguyen ve diğerleri (2022), ABD’de norm fazlası benzeri uygulamalar olduğunu ve bu durumda her ülkede olduğu gibi bazı politikalar ortaya konularak önlemler alındığını belirtmektedirler. Öğrenci sayısındaki değişiklikler veya bütçe kısıtlamaları nedeniyle doğal olarak bazı okullarda öğretmen fazlalığı oluşabilir. Bununla birlikte, bazı okullarca maliyet artışı öne sürülerek gerekli yeterliliğe sahip olmayan kişilerin öğretmen pozisyonunda değerlendirilmesi de bu fazlalığa neden olmaktadır. Bu durumda, “redundancy” veya “excessing” olarak bilinen süreçler devreye girer. Öğretmenler, ihtiyaç fazlası olarak belirlendiklerinde, genellikle diğer okullarda açık pozisyonlara atanır veya belirli süreler için farklı görevlerde değerlendirilir. Bu süreçler, sendika anlaşmaları ve bölgesel politikalar doğrultusunda yönetilir.

Avustralya’da da benzer şekilde, öğrenci kayıtlarındaki değişiklikler veya programlardaki güncellemeler sonucunda bazı öğretmenler ihtiyaç fazlası haline gelebilir. Bu durumlarda, öğretmenler genellikle başka okullara transfer edilir veya profesyonel gelişim programlarına katılarak farklı alanlarda istihdam edilir. Bununla birlikte bu durumda olan öğretmenlere 3 aylık bir süre tanıyan “İşten Çıkarma Bildirimi” verilerek iş fesih işlemlerinin başlatıldığı tebliğ edilir. Ayrıca, erken emeklilik teşvikleri gibi politikalar da uygulanabilir (Victoria Eyalet Hükümeti, 2019).

Bu örnekler, norm fazlası öğretmen uygulamasının sadece Türkiye'ye yönelik olmadığını, farklı ülkelerde öğretmen fazlalığı durumlarının yönetilmesine yönelik çeşitli stratejilerin benimsendiğini göstermektedir. Örneklerden de anlaşıldığı üzere her ülke, kendi eğitim politikaları ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı yaklaşımlar geliştirmektedir.

2.2 İlgili Araştırmalar

2.2.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Mutlu ve diğerleri (2025) nicel yöntemle yaptıkları araştırmayla, matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Edirne ili ve ilçelerinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcıların tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerini bulabilmek amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında online formlar kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, cinsiyetin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gösterirken, yaşın tükenmişlik üzerinde etkili bir unsur olduğu; özellikle 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Eğitim durumu ile tükenmişlik ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun yanında 15-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, tükenmişlik ile iş doyumu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdek ve Meteriz (2025), öğretmenlerin iş motivasyonlarını ve tükenmişlik durumlarını derinlemesine incelemek amacıyla nicel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler Muğla ilinde görev yapmaktadır. Google formlar aracılığı ile online toplanan veriler, SPSS istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi gibi bağımsız değişkenlerin tükenmişlik ve iş motivasyonuna etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları; cinsiyetin ve yaşın tükenmişlik ve iş motivasyonu üzerinde belirgin bir

etkisinin olmadığını gösterirken öğrenim düzeyi ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir fark bulunduğu işaret etmektedir. Tükenmişlik ve iş motivasyonu arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

İş ve Güçlü'nün 2024 yılında gerçekleştirdikleri araştırma, öğretmenlerde görülen tükenmişliğin sebep ve sonuçlarına odaklanırken aynı zamanda çözüm önerileri getirmeyi de amaçlamaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında betimleyici örnek olay yaklaşımı kullanmayı tercih etmiştir. Verilerin çözümlenmesi içerik analizi vasıtasıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle (Mardin ili Artuklu ilçesindeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde görev yapan 12 öğretmen) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak mülakatlar yapılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada; öğretmenlerde duyarsızlaşma, düşük başarı hissi ve duygusal tükenme unsurları öne çıkmıştır. Duyarsızlaşmaya neden olan etkenler olarak ders yükünün fazlalığı, yönetsel baskı ve çalışanlar arası iletişim eksikliği; düşük başarı hissine kişisel yetersizlik hissi, yüksek beklenti ve haksız rekabet; duygusal tükenmeye ise stresin en fazla katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Erail ve diğerleri (2024) yaptıkları araştırma ile öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan okul içi unsurları incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntemle yapılan araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılarak seçilen 15 öğretmendir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek doldurulmuştur. Toplanan veriler içerik analizi marifetiyle incelenmiştir. Öğretmenlerde tükenmişliğin nedeni olarak okul içi unsurlara odaklanılmıştır. Katılımcılar; tükenmişliği artıran faktörler olarak iş ortamı, çalışma koşulları ve dış faktörlere işaret etmişlerdir.

Meriç ve Erdem (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sabır ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli doğrultusunda yürütülen çalışmada, katılımcılar tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve Ordu ilindeki 97 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 910 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin sabır düzeylerini ölçmek için "Öğretmen Sabır Ölçeği", tükenmişlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla ise "Maslach

Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, istatistiksel analiz programları kullanılarak parametrik testlerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında “düşük”, duyarsızlaşma alt boyutunda ise “çok düşük” düzeydedir. Ayrıca sabrın ve tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tümekaya ve Nama Aydın (2022); kurumsal bağlılığın, bir kuruluşun hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynadığını belirterek, araştırmalarında norm fazlası olarak görev yapan öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum analizi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 13 norm fazlası sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve MaxQda 2020 yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, görevlendirilen öğretmenlerin bulundukları okullarda mevcut gruplara entegre olmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin, göreve başladıkları andan itibaren önyargılı yaklaşımlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler iş ortamında belirsizlik yaşadıklarını ve bu durumun mesleki açıdan kendilerini güvende hissetmemelerine neden olduğunu dile getirmişlerdir.

Yıldız (2021) araştırmasında öğretmenlerin iş yeri arkadaşlık algı düzeyi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Katılımcıları 188 lise öğretmeni (145 kadın, 43 erkek) oluşturmuştur. Veriler nicel yöntemle elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşandığı ve öğretmenlerin iş yeri arkadaşlık algısı düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve eğitim durumlarına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyinin azaltılmasına yönelik önlemler alınabileceği, iş yeri arkadaşlık algısında artışın tükenmişliği azaltıcı etkisi nedeniyle de iş yeri arkadaşlık algılarını artıracak iş ortamı oluşturulmasına çalışılabileceği sonucuna varılmıştır.

Akyürek (2020) yaptığı araştırmayla öğretmenlerin tükenmişlik algılarını; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi ve görev yaptıkları okul kademesi gibi demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama

modeli doğrultusunda yürütülen araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara'nın Sincan ilçesindeki 15 devlet ilkokulu ve ortaokulunda görev yapan toplam 409 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan, 3 alt boyut ve 22 maddeden meydana gelen Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Veri toplama aracı, 2017-2018 eğitim öğretim yılının Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişlik algılarının oldukça düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve görev yapılan okul düzeyine göre tükenmişlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Saruhan (2019) araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin psikolojik dayanıklılık, iş yaşamında yalnızlık ve algılanan sosyal destek değişkenleri kontrol edilerek farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Ayrıca, bu değişkenler kontrol altında tutulduğunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve medeni duruma göre değişip değişmediğini de araştırmıştır. Faktöriyel desen kullandığı araştırmasının evrenini, Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan küçük ölçekli bir il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen ve verileri analiz için uygun bulunan 392 öğretmenden 203'ü kadın, 189'u ise erkektir. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı ile Kovaryans Analizi (ANCOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Ancak psikolojik dayanıklılık kontrol edildiğinde, tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ya da bu iki değişkenin etkileşimine göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Öte yandan, algılanan sosyal destek ile tükenmişlik düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sosyal destek düzeyi kontrol edildiğinde, tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı; ancak medeni duruma ve cinsiyet-medeni durum etkileşimine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Son olarak, öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile tükenmişlik arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Aksanaklu ve İnandı (2018), okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin, tükenmişlikleriyle olan ilişkisi ve bu ilişkinin yordayıcı gücünü incelenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ilinin merkez ilçeleri olan Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli'deki devlet ortaokullarında görev yapan toplam 284 okul yöneticisi oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, veri toplamak amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında hafif düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, ancak bu durumun kritik seviyede olmadığı anlaşılmaktadır. Erkek yöneticilerin, kişisel başarı algılarının kadın yöneticilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri de mesleki kıdemlerine göre önemli bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen veriler, örgütsel bağlılığın tükenmişlik üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Devam bağlılığı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı ile ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur.

Durak ve Seferoğlu'nun 2017 yılında yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin genel durumunu öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya koymak ve tükenmişlik ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışma grubunu, farklı illerde görev yapan ve çeşitli branşlarda çalışan toplam 303 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş ve iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki "Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Yönelik Görüş Anketi", ikincisi ise "Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği"dir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında en etkili faktörlerin başında "bilgi teknolojileri kullanım yeterlilikleri" ile "disiplin sorunları ve sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan problemler" gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik hissetmelerinde belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Tozduman (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İstanbul'un Ümraniye ilçesinde görev yapan Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, üç farklı endüstri meslek lisesinde görev yapan toplam 150 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, stresle etkili olmayan yollarla baş etmeye çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamadığı sonucuna varılmıştır.

Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmanın örneklemini, Kütahya il merkezinde görev yapan 358 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ile “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Bağımsız Örneklem T-testi, ANOVA ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri genel olarak düşük düzeydedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi alanlarında “nadiren” tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Tükenmişliğe ilişkin algılar; okul türü ve kıdem değişkenlerine göre kişisel başarısızlık boyutunda anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, medeni durum ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanları ile tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile mesleki profesyonellik arasında düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki varken; kişisel başarısızlık hissi ile mesleki profesyonellik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Turtulla (2014) araştırmasında Kosova’da, Prizren ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek istemiştir. İlk ve ortaokullarda 2013-2014 akademik eğitim yılında çalışan toplam 17468 öğretmenden, Prizren ilçesinde var olan 12 ilk ve ortaokulda çalışan 531 öğretmen örneğine ulaşılmıştır. Bu çalışmada toplanan veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiş ve Kosova’da ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ilgisizlik ve yorgunluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz Toplu (2012) tarafından yürütülen çalışmada, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, yöneticilerden takdir görme durumu, maaşın yeterliliği, mesleki verim algısı, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu ve manevi doyum gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Betimsel nitelikte olan çalışmanın örneklemini, Bursa ilinin üç merkez ilçesinde görev yapan toplam 207 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik

düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, sınıf mevcudu ortalaması ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Oruç (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Adana ilinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelenmiş ve bu düzeylerin çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görme, işitme ve zihinsel engelli öğrencilere hizmet sunan okullarda çalışan toplam 68 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve kişisel bilgilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, her üç okul türünde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını; duyarsızlaşma boyutunda ise özellikle görme ve zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

2.2.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Musson Rose ve Loomis (2025), İş Talepleri-Kaynakları Modeli çerçevesinden hareketle, öğretmen tükenmişliği ve denetimin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkisini, yakınlık ve çatışma boyutlarında incelemişlerdir. Özellikle, öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin bir yansıması olarak duygusal tükenme değerlendirilmiş; öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi ise yakınlık ve çatışma bağlamında, ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki ırksal/etnik uyumla ilişkili olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin günlük görevleri yönetme ve işle ilgili stresle baş etme konularında algıladıkları denetleyici desteğin, tükenmişlik ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki olası aracı rolü de incelenmiştir. Çalışmada, öğretmeniyle ırksal/etnik uyumu olan öğrencilerin, öğretmenleriyle daha yüksek düzeyde yakınlık yaşadıkları saptanmıştır. Ancak çatışma ile ilgili bulgular anlamlı değildir. Yüksek düzeyde öğretmen tükenmişliği, günlük görevlerden ve işle ilgili stresle başa çıkmaktan duyulan memnuniyetin düşük olmasıyla ve daha seyrek denetimle ilişkilendirilmiştir. Görevle ilgili denetim memnuniyeti, ne öğrenci-öğretmen yakınlığı ne de çatışması üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmamıştır. Benzer şekilde, stresle ilgili denetim memnuniyeti de

öğrenci-öğretmen çatışması ya da yakınlığı üzerinde anlamlı bir etkide bulunmamıştır. Ayrıca, denetim ve stres memnuniyeti arasında bir etkileşim görülmemiştir; bu da görev veya stresle ilgili denetimin, tükenmişliğin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkisini hafifletmediğini göstermektedir. Bununla birlikte, çalışmada tükenmişlik ile görev ve stresle ilgili denetim memnuniyeti arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Benigno ve diğerleri (2024), bireysel faktörler (örneğin sosyo-demografik özellikler, kişisel özyeterlik, bilgisayar özyeterliği) ve bağlamsal faktörler (örneğin kolektif özyeterlik ve iş organizasyonu) arasından hangilerinin özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişliği öngörebileceğini araştırmışlardır. Katılımcılar; ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan toplam üç binden fazla İtalyan özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler; Kopenhag Tükenmişlik Envanteri, Okul Bağlamında Algılanan Kişisel ve Kolektif Özyeterlik Ölçeği, Bireysel Teknoloji Entegrasyonu Ölçeği ve sosyo-biyografik özellikler ile öğretim organizasyonunu araştırmak amacıyla özel olarak geliştirilen bir anketi doldurmuşlardır. En anlamlı yordayıcı değişkenleri belirlemek amacıyla çok değişkenli LASSO regresyon modeli kullanılmıştır. Bulgular, tükenmişlik ile hem bireysel (örneğin cinsiyet, özyeterlik) hem de bağlamsal (örneğin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na ortak katılım eksikliği) faktörler arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, özel eğitim öğretmenleri için planlanacak müdahalelerde hem bireysel özelliklerin hem de çalışma bağlamının dikkate alınması gerektiğine dair yeni bakış açıları sunmaktadır.

Agyapong ve diğerleri tarafından 2024 yılında yapılan çalışma, ilkokul ve lise öğretmenleri arasında tükenmişliğin üç boyutu olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki başarı eksikliği düzeylerini ve bunların belirleyicilerini incelemektedir. Verilerin çevrimiçi anket yoluyla toplandığı bu nicel çalışma, kesitsel bir araştırmadır. Öğretmenlerde sırasıyla tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve algılanan stresi değerlendirmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Anketi (MBI-ES), Kısa Dayanıklılık Ölçeği (BRS) ve Algılanan Stres Ölçeği kullanılmıştır. Veriler 1 Eylül 2022 ile 30 Ağustos 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri analizi için SPSS (sürüm 28, IBM Corp) kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, psikolojik dayanıklılıkları ve stres algıları değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun duygusal tükenme yaşadığını, daha azının ise duyarsızlaşma ve mesleki tatminsizlik yaşadığını göstermektedir. Yüksek düzeyde stres yaşayan öğretmenler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki başarı eksikliği yaşama

açısından diğerlerine göre iki ila yedi kat daha fazla risk altındadır. Benzer şekilde, düşük düzeyde dayanıklılığa sahip öğretmenlerin duygusal tükenme yaşama ihtimali, dayanıklılığı yüksek olanlara göre üç kat fazladır. Erkek öğretmenlerde duyarsızlaşma görülme olasılığı kadınlara göre yaklaşık iki kat daha fazlayken, evli veya birlikte yaşayanlar ile medeni durumu “diğer” olanlar da bekar öğretmenlere göre daha yüksek oranda duyarsızlaşma bildirmiştir. Ayrıca, Beden Eğitimi öğretmenleri, İngilizce öğretmenlerine kıyasla duyarsızlaşma belirtileri gösterme açısından yaklaşık dört kat daha yüksek risk taşımaktadır.

Thomas ve Reyes (2024) yaptıkları çalışma ile öğretmen tükenmişliğine yol açan yeni stres faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sistemik olarak incelenen yirmi yedi çalışma sonucunda, öğretmen tükenmişliğini etkileyen çok sayıda stres kaynağı tespit edilmiştir. Bu stres faktörleri, hâlihazırda var olan zorlukları derinleştirerek olumsuz etkilerini artırmıştır. Söz konusu stres kaynakları; örgütsel, bireysel, etkileşimsel, duygusal, kültürel ve dijital olmak üzere altı ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Bu derleme, öğretmen tükenmişliğinin yaygınlığını ve bu stres etkenlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamları üzerindeki uzun vadeli etkilerini anlamaya yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Puertas Molero ve diğerleri (2019) araştırmalarında; farklı eğitim aşamalarındaki eğitimciler tarafından yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin iş performansında duygusal zeka ve tükenmişlik sendromunu temel faktörler olarak birleştiren bilimsel literatüre ve bunların eğitim kalitesi üzerindeki etkisine özel önem veren sistematik bir inceleme sunmaktadırlar. Araştırmacılar Web of Science’ ta (WOS) 2005 ve 2017 yılları arasında yayınlanmış, çalışmanın konusuyla yakından ilgili toplam 36 bilimsel makaleyi çalışmanın veri tabanı olarak kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekanın, bireye duygularını düzenleme yeteneği kazandırması ve onu öğretim ortamlarında günlük durumlarda karar verme konusunda daha güçlü kılmasının yanı sıra, öğrenmede anahtar bir faktör olması nedeniyle eğitimin başarısı açısından öğretmenlerde geliştirilmesi gereken bir nitelik olduğu ortaya konmuştur. Bununla beraber duygusal zekanın olumlu bir şekilde güçlendirilmesinin toplumu çok endişelendiren stres ve kaygı seviyelerini azalttığı, böylelikle öğretmenlik uygulamalarının ve öğretmenlerin zihinsel ve bedensel sağlıklarının iyileşmesine yol açtığı tespit edilmiştir.

Arias Gallegos ve diğerleri (2019) nitel araştırma yöntemi kullanarak yaptıkları bu çalışma ile Arequipa şehrinde yaşayan okul ve üniversite profesörlerinde tükenmişlik sendromunun belirtilerini karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Toplamda 413 öğretim üyesi değerlendirilerek Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Bu miktar örneklem için yeterli düzeyde güvenilirlik sağlamış ve doğrulayıcı faktöriyel analiz yoluyla elde edilen üç faktör Maslach ve Jackson'ın (1981) teorisini doğrulamıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu ve öğretmenlik düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu, bunun sonucunda okul düzeyindeki kadın öğretmenlerde tükenme düzeyinin daha yüksek olduğu, üniversitedeki akademik personelin ise orta düzeyde duyarsızlaşma düzeylerine sahip olduğu, ayrıca çocuk sayısı ve tükenmişlik sendromu arasında negatif korelasyonların elde edildiği tespit edilmiştir.

De Brito Mota ve diğerleri (2019), Sergipe kasabesindeki bir devlet ilkokulunda görev yapan öğretmenler arasında tükenmişlik sendromu ile olası ses bozukluklarının varlığı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. 208 öğretmenin katıldığı bu kesitsel çalışmada veriler; Vokal Üretim Durumu, Öğretmen Ses Bozukluğu Tarama İndeksi ve Tükenmişlik Sendromu Değerlendirme Anketi marifetiyle toplanmıştır. 208 öğretmenin yüzde 76,9'u kadın, yüzde 77,9'u kırsal kesimden gelmiş ve yüzde 64,4'ünün ses bozukluğu yaşama ihtimali ile karşı karşıya olduğu tespit edilmiştir. Kariyeri 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin ses bozukluğu yaşama olasılığının neredeyse iki kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmen Ses Bozukluğu Tarama İndeksinde listelenen semptomlar arasında en yaygın olanlar şunlardır; boğaz kuruluğu, ses kısıklığı ve konuşurken yorgunluk. Tükenmişlik alt ölçekleri arasında en yaygın olanı psişik tükenmedir. Analizler, olası ses bozukluğunun psişik tükenme ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mevcut sonuçlar tükenmişlik sendromunun olası bir ses bozukluğunun varlığıyla ilişkili olduğunu doğrulamıştır.

García Carmona ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırma ile ortaokul öğretmenlerinde tükenmişlik sendromunun yaygınlığını üç boyutuyla ele almış ve farklı ölçüm araçlarıyla, belirlenen yaygınlık arasındaki olası farklılıkları araştırmışlardır. Bu amaca ulaşmak için önce alandaki bilimsel literatürün sistematik bir incelemesi ve meta-analizi yapılmıştır. Proquest ve Eric elektronik veritabanları kullanılarak 45 makale incelenmiştir. Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik sendromuna yakalanma riskinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kullanılan farklı ölçüm araçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın

sonunda öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun etkisini azaltacak ve önleyecek pedagojik programlar geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Zivcicova ve Gullerova (2018) araştırmalarının ana amacı olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinde tükenmişliği analiz etmiş ve karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 48'i ilkökul öğretmeni olmak üzere 126 öğretmen ve 78 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Verileri elde etmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılmıştır. Araştırmacılar ayrıca tükenmişlik sendromunun yoğunluğundaki farklılıkların mesleki kıdem ve okul düzeyine bağlı olarak belirlemek istemişlerdir. 20 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan katılımcılarda daha yüksek tükenmişlik oranlarının rapor edildiği varsayılmıştır. Ancak araştırma sonuçları bu varsayımı doğrulamamış ayrıca tükenmişlik sendromunun ilkökul öğretmenlerinde ortaokul öğretmenlerinden daha yaygın olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Smetackova tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen araştırma, Çekçe dilbilgisi okullarındaki öğretmenler arasında tükenmişlik sendromu ile öz yeterlilik arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Örneklem, Çekçe dilbilgisi okullarındaki 2394 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, çalışma kapsamında geliştirilen Shirom-Melamed Tükenmişlik Ölçeği ve Çek Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeği'ni içeren iki anket aracılığı ile toplanmıştır. Bulgular, tükenmişlik ile özyeterlilik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve öz-yeterliliği yüksek ve öz-yeterliliği düşük olan öğretmenler arasında tükenmişlik oranlarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak araştırmada öz-yeterlilik ile tükenmişlik sendromu arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş ayrıca duygusal tükenmişlik ile öz yeterlilik arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik ve öz-yeterlilik açısından cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve eğitim düzeyine göre ortaya çıkan farklılıklar da değerlendirmede dikkate alınmıştır.

Paleksić ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırma yordayıcı bir role sahip gibi görünen kişisel özellikler ve demografik değişkenlerin öğretmenlerin tükenmişlik sendromu üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırma kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmış ve örnekleme 280 öğretmen yer almıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini araştırmak maksadıyla bir sosyo-demografik anket kullanılmıştır. Kişisel özellikler, kişiliğin beş boyutunu değerlendirmek amacıyla ikili formatta yanıt içeren 50 maddelik Zuckerman - Kuhlman

Kişilik Anketi (ZKPQ-50-CC) vasıtasıyla belirlenmiştir. Tükenmişlik sendromunu tespit etmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılmıştır. Toplanan veriler istatistiksel analiz, tanımlayıcı analiz, varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin işyerinde önemli düzeyde tükenmişlik sendromu yaşamadıklarını göstermiş; belirli sayıda öğretmenin, üç alt ölçekten birinde orta ila yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik riskiyle karşı karşıya olduğunu ortaya çıkarmış; kişisel özelliklerin tükenmişlik sendromunun habercisi olduğu belirlenmiş; duygusal tükenme boyutu ile sinirliliğin pozitif yönde, sosyallikle (dışadönüklük-içe dönüklük) ise negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca medeni durum ve yaş ile duygusal tükenme alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, belirli önleyici tedbirlerin alınmasının gerekliliğini ve öğretmenler arasında tükenmişlik sendromunun diğer faktörlerinin araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Diehl ve Carlotto (2014) tarafından yürütülen nitel araştırma, öğretmenlerin tükenmişlik sendromu hakkındaki bilgilerini keşfetmeyi ve bu süreci yorumlamak için kullanılan unsurları kavramayı amaçlamıştır. Araştırmaya 6 ilköğretim öğretmeni katılmış ve üç araştırma ekseninde yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Veriler, önceden tanımlanan altı kategoriden içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve Gil-Monte tarafından önerilen tükenmişlik sendromu teorik modeline göre analiz edilen yeni alt kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar, teorik modele yapılan bazı yaklaşımlara rağmen, tükenmişlik sendromunu bir stres veya depresyon türü olarak görmenin bilgide önemli bir boşluğa işaret ettiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra önleme tedbirlerinin birey ve örgüt odaklı ele alınması, bakış açısının toplumsal alana genişletilmesi ihtiyacı bulunduğu anlaşılmıştır. Çalışanların deneyim ve bilgisine dayalı olarak işin, anlamının ve etkilerinin anlaşılması, tükenmişlik sendromu hakkındaki anlayışın derinleştirilmesi ve dolayısıyla önleme ve sağlığın teşviki ve geliştirilmesi konusunda etkili alternatifler önerilmiştir.

Bu bölümde öğretmenlerde mesleki tükenmişlik konusunda daha önce yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmesinin temel amacı, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik olgusunu farklı açılardan ele alan çalışmaları inceleyerek alanyazındaki bilgi birikimini ortaya koymak ve mevcut araştırma için teorik bir zemin oluşturmaktır. Söz konusu araştırmalar, bu alanda hangi yöntemlerin kullanıldığını, hangi değişkenlerin incelendiğini, tükenmişliğin hangi boyutlarda ele alındığını ve ortaya

ıkan sonuçları göstermesi bakımından yol gösterici olmuştur. Mevcut araştırmada norm fazlası durumunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenerek alanyazına özgün bir katkı sunmak hedeflenmektedir. Bu araştırmalar sayesinde benzer ya da farklı bulgularla karşılaşıldığında bu durumların yorumlanması, sonuçların karşılaştırılması ve önerilerin bu doğrultuda temellendirilmesi daha mümkün hale gelecektir. Ayrıca, alanyazındaki boşlukların belirlenmesi bakımından da bu çalışmalar önemli bir referans noktası sağlamıştır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Malatya’da devlet okullarında 2024-2025 eğitim öğretim döneminde görev yapan norm fazlası öğretmenlerin tükenmişlik durumunu tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi, sosyal ve fen bilimlerinde kullanılan, sayısal verilere dayalı analizler yapmayı amaçlayan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Bu yöntem, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek, hipotezleri test etmek ve genellenebilir sonuçlar elde etmek için kullanılır (Babbie, 2020). Söz konusu değişkenler çeşitli ölçme araçlarıyla sayısal verilere dönüştürülür, bu veriler istatistik programı kullanılarak analize tabi tutulur ve gerekli bulgulara ulaşılır. Neuman (2005); nicel araştırma yaklaşımını benimseyenlerin, toplumsal yaşantının ölçülebilir niteliklere sahip olduğunu düşündüklerini ve bu nitelikleri sayısal verilere dönüştürerek istatistiksel yöntemlerle analiz etmeyi amaçladıklarını belirtmektedir. Kumar (2011) genel olarak, alanyazında nicel araştırmalarda nitel araştırmalara kıyasla çok daha fazla çalışma tasarımı bulunduğunu bunun sebebi olarak da nicel araştırma tasarımlarının özgün, iyi yapılandırılmış, geçerlilik ve güvenilirlikleri test edilmiş ve açıkça tanımlanabilir ve tanınabilir olmalarına işaret etmektedir.

Punch’a göre (2005) nicel araştırma yaklaşımında, kuramlar ve hipotezler genellikle tümdengelim yöntemiyle test edilir, bu yönüyle nitel araştırmalardan belirgin bir şekilde ayrılır. Bu yöntemde gerçeklik, değişkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler çerçevesinde ele alınır. Araştırma süreci ölçmeye dayalıdır ve bu nedenle araştırma soruları, kuramsal çerçeve ve araştırma tasarımı önceden yapılandırılmıştır. Nicel çalışmalarda örneklem grubu genellikle daha büyüktür ve elde edilen bulgulardan genelleme yapma amacı taşınması bu yöntemin önemli bir özelliğidir. Araştırma bağlamından çok verilerin analizine odaklanılır; bu veriler genellikle bağlamından

bağımsız olarak ele alınır. Verilerin çözümünde kullanılan teknikler sistemli, gelişmiş ve yapılandırılmıştır. Bu teknikler, nitel araştırmalarda kullanılanlara kıyasla daha az çeşitlilik gösterir ve daha tek boyutludur, bu da sonuçların daha kolay biçimde türetilmesini sağlar.

Nicel araştırmaların temel özellikleri arasında objektiflik, ölçülebilirlik ve genellenebilirlik yer alır. Bryman (2016) objektifliğin, araştırmacının öznel yorumlarından bağımsız bir analiz sürecini ifade ettiğine vurgu yaparken; Cohen ve diğerleri (2018) ölçülebilirliğin değişkenlerin sayısal verilerle ifade edilmesini sağladığına işaret etmektedirler. Ayrıca, geniş örneklemle çalışarak elde edilen sonuçların genellenebilir olması, nicel araştırmaların önemli avantajlarından biridir (Neuman, 2014a). Punch (2020); nicel araştırmanın güçlü yanının, verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemlerin doğru sonuçlar vermesinde ve çözümleme sürecinin şeffaflığı olduğunda yani aynı verilerle çalışan ikinci bir kişinin aynı sonuçlar elde etme olasılığının yüksek olmasında yattığını ileri sürmektedir. Buna ek olarak Fraenkel ve diğerleri (2011) nicel araştırmaların, sonuçların standart bir hale getirilmesine ve nesnel karşılaştırma yapmaya olanak verirken, durumların ve olguların genel çerçevelerinin çizilmesine ve kapsayıcı betimlemelere imkan sağladığına dikkat çekmektedirler. Sonuçlar araştırmacıdan bağımsız bir şekilde sunulurken genelleştirmeye katkıda bulunur. Bu sayede araştırma soruları sistematik bir şekilde cevaplandırılabilir.

Mevcut araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) bu modeli, geçmişte gerçekleşmiş ya da hâlihazırda devam eden bir durumu, herhangi bir müdahalede bulunmadan, olduğu biçimiyle gözlemleyip açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Fowler (2008) ise bu modelin; araştırma evrenindeki bireylerin tutum ve görüşlerini, istatistiksel yöntemlerle analiz edebilmek için seçilen bir örneklem üzerinden değerlendiren nicel bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Model, evreni temsil eden bir örneklem üzerinden evrenin çalışma konusuna yönelik eğilimini sayısal olarak ortaya koymaya yardım eder (Creswell, 2014). Bu model; problemin geçmiş durumunu, şu anda ne olduğunu, bağlantılı olduğu değişkenleri ve mevcudiyetini oluşturan etmenleri ortaya koymak üzere tasarlanmıştır. Kısacası bu modelde tespit edilmeye çalışılan temel unsur, değişkenler arasındaki nicel ilişkinin ne olduğudur (Punch, 2020). Araştırma verileri bu araştırma modelinde

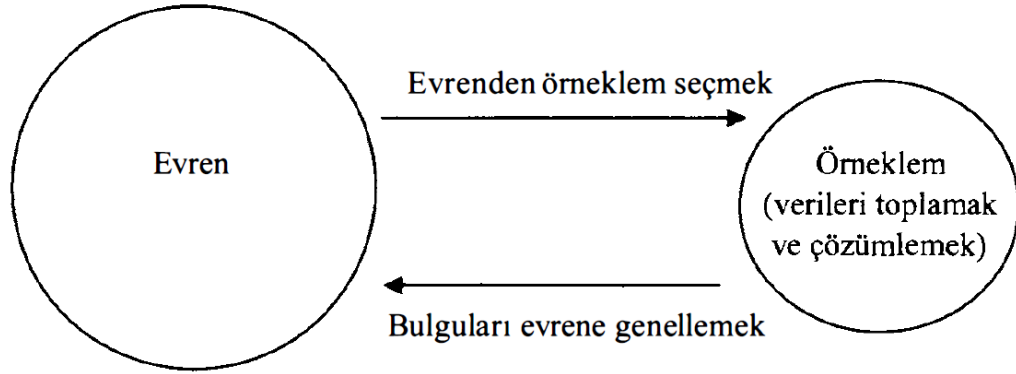
çoğunlukla anket kullanılarak toplanır ve toplanan veriler uygun bir yöntemle analiz edilerek bulgulara ulaşılır. Mevcut araştırmada veriler kesitsel yöntemle toplanmış böylece ulaşılmak istenen veriler bir seferde elde edilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ilinde devlet okullarında görev yapan norm fazlası öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları; 2024-2025 eğitim öğretim döneminde, Malatya ilinde, devlet okullarında, norm fazlası olarak görev yapmakta olan 372 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın değişkenleri göz önünde bulundurularak evreni daha yüksek bir doğrulukla temsil etmesini sağlamak ve mümkün olan en geniş katılımcı yelpazesine ulaşabilmek maksadıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, varyasyonların temel boyutları belirlenerek ve ardından birbirinden mümkün olduğunca farklı vakalar bulunarak oluşturulur (Patton, 2002). Farklı çalışma tasarımlarının bir olgunun farklı yönlerini aydınlattığı varsayıldığında, maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışma tasarımlarında çeşitli boyutlarda farklılık gösteren çalışmaları sentezleyerek olgunun bütünsel bir anlayışını oluşturmak için kullanılabilir (Suri, 2011).

Diğer taraftan Büyüköztürk ve diğerleri (2016), araştırmacının uygun örnekleme yöntemi kullanmayı oluşturan şartları; araştırma boyunca zaman, maliyet, iş gücü, gerekli izinlerin alınması gibi konularda yaşanan sınırlılıklar olarak tespit etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmanın Malatya ili ile sınırlı tutulmasında araştırmacının göz önünde tuttuğu hususları; araştırma süresi, araştırmanın maliyeti, ulaşım, iş gücü ve araştırmanın yapılabilmesi için alınması gereken izinler olarak sıralamak mümkündür. Bunun yanında Punch (2020), istatistiksel çıkarımın altında yatan temel olgunun örneklem modeli olduğunu ve bu çıkarımın nicel araştırmaların önemli bir bileşeni sayılabileceğini belirtmektedir. Şekil 3.1’de görüleceği üzere çözümlenen verilerin örneklemden toplanacağı ancak evren için genellenen bir sonuca ulaşılmak istendiği için örneklemin evreni temsil etmesi gerekmektedir. Aynı doğrultuda görüş beyan eden Kumar (2011) ise nicel araştırmada örneklemin amacının, örnekleme seçtiğimiz grup hakkında çıkarımlarda bulunmak olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı ayrıca nicel araştırmalarda, örneklem seçiminde önyargıdan kaçınmak için rastgele örneklem seçim

yöntemi kullanılması ve örneklemin, çalışma evrenini temsil edecek şekilde seçilmesi gerektiğini iddia etmektedir.



Şekil 3.1 Evren ve Örneklem arasındaki İlişki (Punch, 2020: 103)

Araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanırken Krejcie ve Morgan (1970) tarafından oluşturulan Tablo 3.1'deki rakamlar dikkate alınmıştır (Sekaran, 2003). Araştırmanın yapıldığı tarih olan 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde evrenini oluşturan il genelindeki norm fazlası öğretmen sayısı 1500'dür. Tabloya göre bu büyüklükte bir evreni temsil etmesi gereken minimum örneklem sayısı ise 306'dır. Bu çalışmada 372 katılımcıya ulaşılarak daha büyük bir örneklemle çalışılarak örneklemin evreni temsil kabiliyeti artırılmıştır. Aynı doğrultuda Gay ve diğerleri de (2012); 1500 kişilik bir evren için yaklaşık %20 yani 300 kişilik bir örneklem grubunun uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3.1

Örneklem büyüklüğünün evren büyüklüğüne göre belirlenmesi

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	341
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	346
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	348
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367

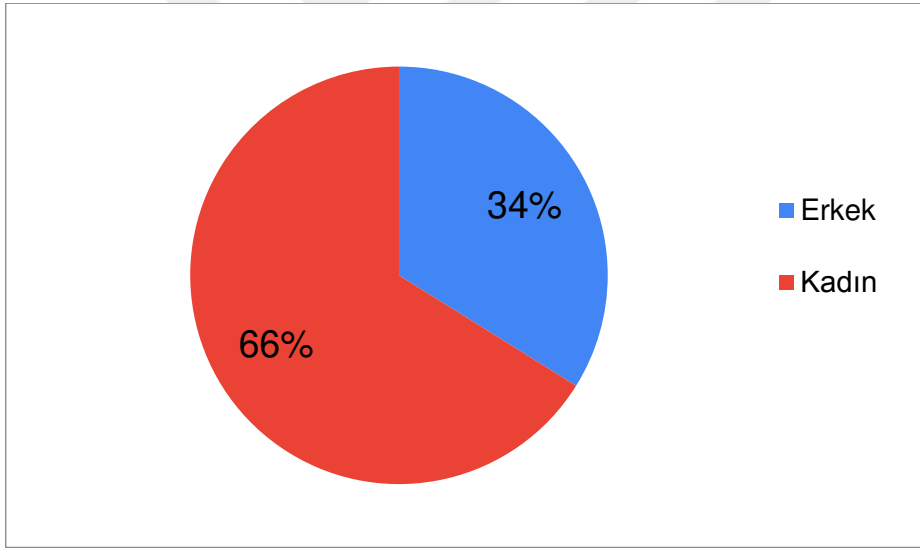
Tablo 3.1 (Devamı)

Örneklem büyüklüğünün evren büyüklüğüne göre belirlenmesi

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

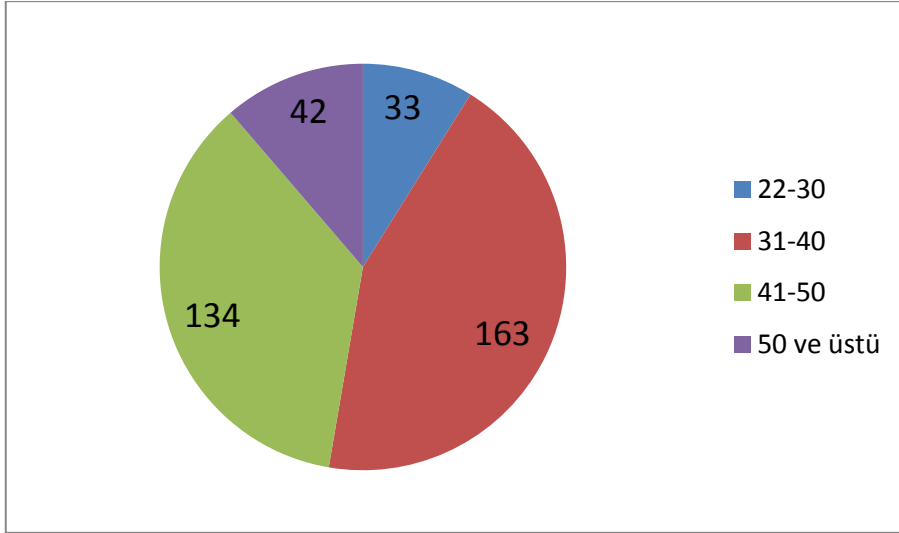
3.2.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcıların demografik bilgileri altı maddelik demografik form vasıtasıyla elde edilmiş ve bu bölümde çeşitli tablolar ile sunulmuştur.



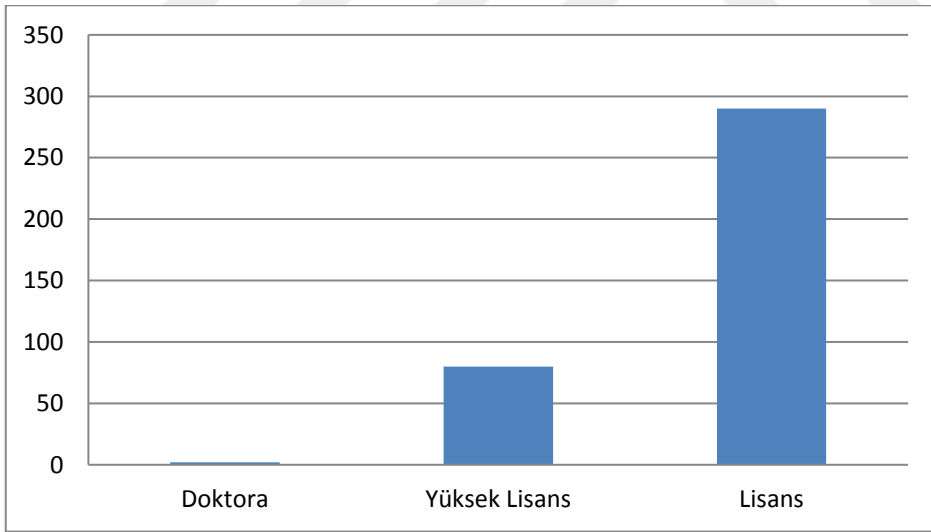
Grafik 3.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Grafik 3.1’de görüldüğü üzere bayan katılımcılar 246 kişiyle örneklem grubunun %66’sını oluştururken erkek katılımcılar 126 kişiyle neredeyse bayanların yarısı kadar bir yüzdeye sahiptir.



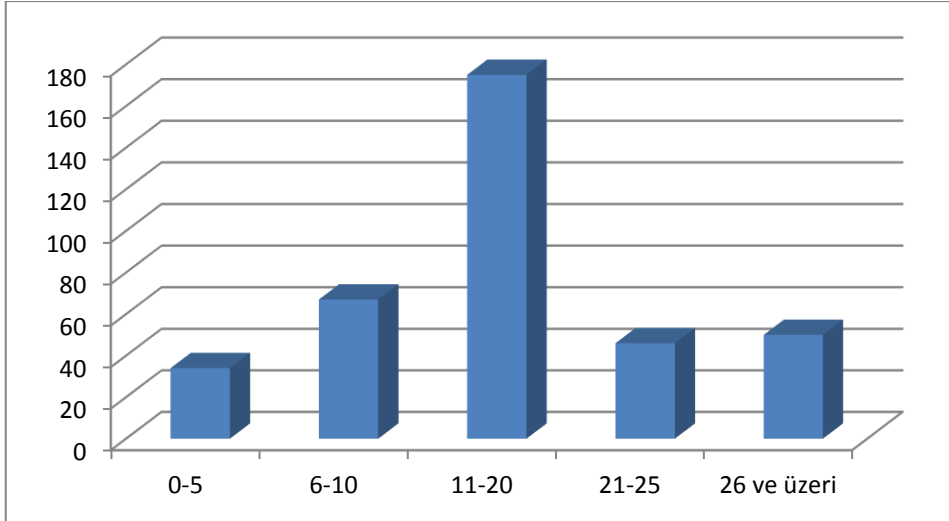
Grafik 3.2 Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları

Katılımcıların yaşlarını gösteren Grafik 3.2 dikkate alındığında en yüksek yaş grubunu % 44'le 31-40 yaş aralığında olanlar oluşturmaktadır. Bu grubu sırasıyla %36 ile 41-50 yaş aralığı ve %11 ile 50 ve üstü yaşında olan öğretmen grubu takip etmektedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğretmenler %9 ile katılımcılar arasında en küçük orana sahip gruptur.



Grafik 3.3 Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Katılımcıların eğitim durumunu gösteren Grafik 3.3, lisans mezunlarının 290 kişiyle örneklem grubunun %78'ini oluşturduğuna ve diğer gruplardan büyüklük anlamında fazlasıyla ayrıldığına işaret etmektedir. Sadece 2 kişiden oluşan doktora mezunları örneklemin en küçük yüzdeye sahip grubu olarak karşımıza çıkarken, sayısı 80 olan yüksek lisans mezunları %21'lik yüzde oranları ile katılımcı grubunun geri kalanını temsil etmektedirler.



Grafik 3.4 Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre sınıflandırıldığı Grafik 3.4, en büyük grubun %47'lik bir oran ve 175 öğretmenle 11-20 yıl arasında çalışma yılına sahip olan katılımcıların olduğunu göstermektedir. En düşük temsile sahip grup ise % 9'luk bir büyüklük ve 34 kişiyle 0-5 yıl arasında değişen hizmet süresine sahip katılımcılardır. Diğer üç değişik hizmet süresi kategorilerinde bulunan katılımcıların sayıları aşağı yukarı birbirlerine yakındır.

Tablo 3.2

Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

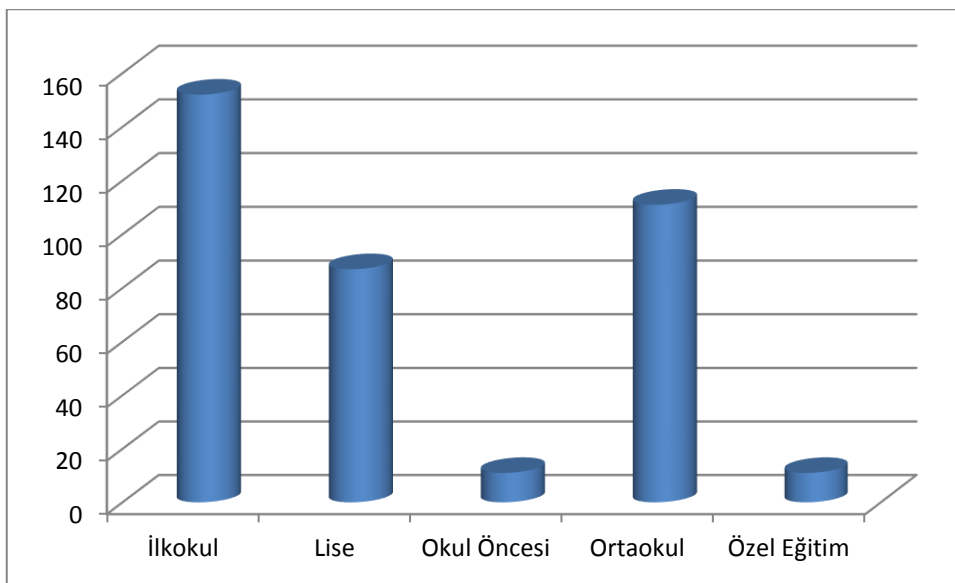
Sıra No	Branş	Frekans	Yüzde
1	Almanca	4	1,08%
2	Beden eğitimi	9	2,42%
3	Bilişim Teknolojileri	4	1,08%
4	Biyoloji	7	1,88%
5	Coğrafya	6	1,61%
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	3,76%
7	Felsefe	4	1,08%
8	Fen Bilimleri	18	4,84%
9	Fizik	5	1,34%
10	Görsel Sanatlar	15	4,03%
11	İlköğretim Matematik	17	4,57%
12	İmam Hatip Lisesi Meslek	4	1,08%
13	İngilizce	20	5,38%
14	Kimya	3	0,81%

Tablo 3.2 (Devamı)

Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

Sıra No	Branş	Frekans	Yüzde
15	Matematik	10	2,69%
16	Meslek Dersleri	5	1,34%
17	Müzik	6	1,61%
18	Okul Öncesi	15	4,03%
19	Özel Eğitim	9	2,42%
20	Rehberlik	19	5,11%
21	Sınıf Öğretmeni	127	34,14%
22	Sosyal Bilgiler	10	2,69%
23	Tarih	3	0,81%
24	Teknoloji ve Tasarım	8	2,15%
25	Türk Dili ve Edebiyatı	10	2,69%
26	Türkçe	20	5,38%

Katılımcıların branşlarına göre dağılımı ile frekans ve yüzdeleri gösteren Tablo 3.2'den anlaşılabacağı üzere araştırmaya çeşitli okul kademelerinde görev yapan 26 farklı branştan öğretmen dahil olmuştur. Bu branşlar arasında %34'lük bir oran ve 127 kişiyle sınıf öğretmenleri en büyük grubu oluşturmaktadır. En küçük gruplar ise 3'er katılımcı sayısına sahip ve tüm öğretmenler arasında %1'den düşük bir orana sahip Kimya ve Tarih öğretmenlerinin bulunduğu gruplardır. Türkçe ve İngilizce öğretmenleri ise 20 kişilik öğretmen sayılarıyla ikinci büyük grubu temsil etmektedirler.



Grafik 3.5 Katılımcıların Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Dağılımları

Grafik 3.5 katılımcıların çalıştıkları okul kademesine göre dağılımlarını göstermektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenler beş farklı okul kademesinde çalışmaktadırlar. İlkokulda çalışan öğretmenlerin oluşturduğu grup %41’lik bir büyüklük oranı ve 152 kişiyle en büyük temsile sahip gruptur. Diğer taraftan Okul Öncesi ve Özel Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler 11’er kişi ve %3’lük temsil oranlarıyla en küçük grupları oluşturmaktadırlar. Ortaokul grubu öğretmenleri 111 kişi ve %30’luk bir dilimle ilkokuldan sonra ikinci en büyük temsile sahip grupken bu rakamlara yakın bir büyüklüğe sahip olan lise öğretmenleri grubu üçüncü sırada yer almaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla gerekli olan veriler katılımcılardan 6 maddeden oluşan bir Demografik Form (EK-A) ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (EK-B) vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Demografik Form

Araştırmacı tarafından yapılan alan taraması doğrultusunda hazırlanan forma, alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinin alınması neticesinde son şekli verilmiştir. Katılımcıların demografik ve mesleki farklılıkların tükenmişlik düzeylerine etkisini ölçebilmek maksadıyla bu değişkenlere ait verilere ihtiyaç duyulmuştur. Söz konusu değişkenler; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branştan oluşmaktadır. Bahse konu değişkenler, katılımcılardan Demografik Form ile elde edilmiştir.

3.3.2 Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerini değerlendirmek amacıyla Kaner ve diğerleri tarafından 2008 yılında geliştirilen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ), toplam 26 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeği oluşturan alt boyutlar ve bu boyutları oluşturan maddelerin dağılımı şu şekildedir:

- 1) Mesleğe Yönelik Duygusal Yıpranma ve Başarısızlık Hissi: 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11
- 2) Öğrencilere Karşı Duyarsızlaşma: 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20
- 3) Fiziksel ve Ruhsal Tükenmişlik: 2, 4, 5, 6, 17, 18, 23
- 4) Meslektaşlar ve Üst Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma: 21, 22, 24, 25, 26

ÖMTÖ'deki maddeler, 5 dereceli Likert tipi bir ölçek kullanılarak puanlanmaktadır (Beni tamamen yansıtıyor – 5 puan; beni hiç yansıtmıyor – 1 puan). Ölçekten alınabilecek maksimum puan 130 iken, minimum puan 26 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi maksadıyla Deniz ve Sümer'in (2010) çalışmalarında kullandıkları ortalama ve standart sapma değerleri göz önüne alınarak düzey puanı belirleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların ÖMTÖ'den aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri neticesinde düşük, orta ve yüksek olarak üç ayrı tükenmişlik seviyesi belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖMTÖ puanlarının ortalaması 105,62, standart sapması ise 20,10'dur.

Tablo 3.3
Tükenmişlik Düzeyleri ve Puan Cetveli

Tükenmişlik Boyutu	Düşük Tükenmişlik	Orta Tükenmişlik	Yüksek Tükenmişlik
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tükenmişlik	9 ve altı	10-21	22 ve üstü
Öğrencilere Yabancılaşma	9 ve altı	34-24	22 ve üstü
Duygusal Tükenmişlik	9 ve altı	33-25	22 ve üstü
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşma	6 ve altı	7-14	15 ve üstü
Genel Tükenmişlik	32 ve altı	33-70	71 ve üstü

Tablo 3.3'de katılımcıların ÖMTÖ'den aldıkları puanların işaret ettiği tükenmişlik seviyeleri ve bu seviyeye karşılık gelen puanlar, genel tükenmişlik seviyesi ile alt boyutlar için ayrı ayrı gösterilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Yellice Yüksel ve diğerleri (2011) tarafından açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve dört faktörün toplam

varyansının %60,9'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Yine ölçeği geliştirenler tarafından yapılan analiz neticesinde ÖMTÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin genelinde 0,92 olarak belirlenmiş olup, alt boyutlar için bu değerlerin 0,80 ile 0,90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kaner ve diğerleri (2008); ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları madde-test korelasyonu analizinde, korelasyon katsayılarının 0,35 ile 0,71 arasında olduğunu bulmuşlardır.

Tablo 3.4

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa Değerleri (Orijinal Ölçek)

Faktör	Alfa
Faktör 1 (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tükenmişlik)	0,90
Faktör 2 (Öğrencilere Yabancılaşma)	0,87
Faktör 3 (Duygusal Tükenmişlik)	0,86
Faktör 4 (Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşma)	0,80
Tüm Ölçek	0,92

Tablo 3.4'de görüldüğü üzere, alt boyutların iç tutarlılık katsayıları 0,80 ile 0,90 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için ise bu değer Kaner ve diğerleri (2008) tarafından 0,92 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik ölçümleri bu araştırmada elde edilen veriler için de yapılmış ve ortaya çıkan tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.5

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa Değerleri (Mevcut Araştırma)

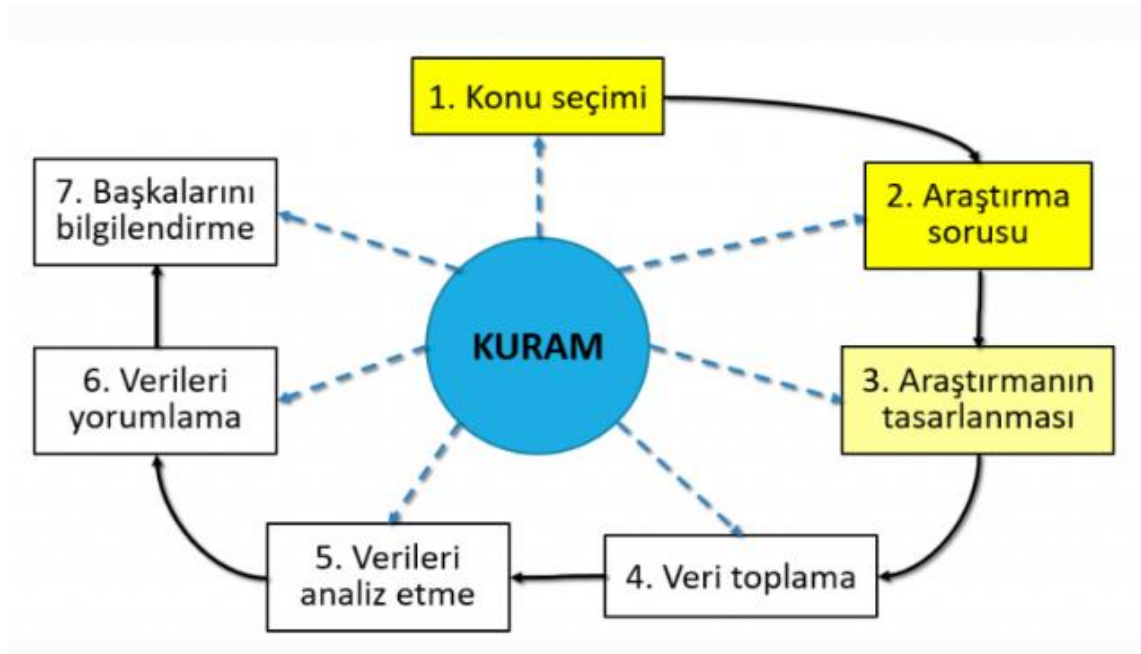
Faktör	Alfa
Faktör 1 (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tükenmişlik)	0,93
Faktör 2 (Öğrencilere Yabancılaşma)	0,93
Faktör 3 (Duygusal Tükenmişlik)	0,91
Faktör 4 (Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşma)	0,83
Tüm Ölçek	0,96

Mevcut araştırma kapsamında hem dört alt boyut hem de ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.5'de görülmektedir. Alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları 0,82 ile 0,93 arasında değişirken ölçeğin geneli için bu değer 0,96 olarak ölçülmüştür. Cortina (1993), iç tutarlılık katsayısının 0,70'den yüksek olmasını çalışmanın güvenirliliği açısından yeterli bulurken bu değer 0,80'den yüksek olmasını tercih edilebilir görmekte ve bahse konu değer 1'e yaklaştıkça

güvenilirliğinin de aynı derecede artacağını vurgulamaktadır. Bu bulgular, ÖMTÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, hem ölçeğin genelinin hem de alt boyutlarının tutarlı bir ölçüm sağladığı ifade edilebilir.

3.4 Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bir nicel araştırma sürecinin adımlarını sembolize ettiği Şekil 3.2'de Neuman (2014a), veri toplama ve analiz etme aşamalarını bu sürecin dördüncü ve beşinci adımları olarak ifade etmiştir. Bu kısımda araştırmanın verilerinin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analiz aşamaları anlatılacaktır.



Şekil 3.2 Nicel Araştırma Sürecinin Adımları (Neuman, 2014a: 22)

3.4.1 Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma için gerekli verilerin toplanabilmesi maksadıyla önce araştırmanın yapıldığı üniversitenin etik kurulundan izin alınmış (EK-C) ve daha sonra katılımcılara ölçek uygulanabilmesi için katılımcıların bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin talebi oluşturularak gerekli onay alınmıştır (EK-F). Ayrıca araştırmada Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi amacıyla ölçeği geliştiren araştırmacılardan elektronik posta vasıtasıyla müsaade alınmıştır (EK-Ç).

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek tercih edilmiştir. Ölçeğin tercih edilme nedeni; maliyet etkin olması, hızlı sonuç alabilme, sonuçları kısa zamanda görebilme, hata yapma ihtimalinin düşük olması, verileri kaydetme ve yüklemeye kolaylık ve pratik olması gibi avantajlar sağlamasıdır. İlk olarak ölçek, elektronik ortama aktarılmış ve çevrimiçi form şeklinde düzenlenmiştir. Çevrimiçi formun hızlılık, etkinlik ve pratiklik avantajlarının yanı sıra birden fazla seçenek işaretlemeye izin vermemesi gibi özellikleri doldurulan ölçeğin geçerliliğini artıran faktörlerdir. Söz konusu ölçek daha fazla katılımcıya ulaşabilmek amacıyla hem çevrimiçi form olarak hem de yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcıların 227'si ölçeği çevrimiçi form olarak doldururken geri kalan katılımcılarla (145 kişi) yüz yüze ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırmaya yüz yüze ölçek vasıtasıyla katılan tüm katılımcılara “Gönüllü Onam Formu” imzalatılmış (EK-D), online katılımcılara ise bu form elektronik ortamda tebliğ edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından tüm katılımcılar çevrimiçi form ve yüz yüze olarak; araştırmanın konusu, amacı, sahip oldukları haklar ve kişisel verilerin gizliliği hususlarında bilgilendirilmişlerdir. Ölçeğin tamamının bir katılımcı tarafından doldurulma süresi yaklaşık 9-10 dk. olarak tespit edilmiş, bu sürenin de katılımcıyı hem zaman hem de odaklanma olarak olumsuz etkilemeyeceği değerlendirilmiştir. Ayrıca veri toplama aracının geçerliliğini korumak amacıyla katılımcıların ölçeği doğru bir şekilde doldurmaları için gerekli bilgilendirmeler gereken zamanlarda yapılmıştır.

İl genelinde araştırma evrenini oluşturan devlet okullarında çalışan norm fazlası öğretmenlere ulaşabilmek amacıyla; İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge biriminin yanı sıra İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri İnsan Kaynakları Şube Müdürlükleri ile görüşülmüş ve norm fazlası öğretmenlerin bulunduğu telefon gruplarıyla yoğun olarak görev yaptıkları okulların bilgileri alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda telefon gruplarında çevrimiçi form olarak oluşturulan ölçeğin bağlantı adresi paylaşılmış ve bir bilgilendirilme mesajı yazılarak öğretmenlerden ölçeği doldurmaları talep edilmiştir. Norm fazlası öğretmenlerin yoğun olarak görev yaptıkları okullara da bizzat gidilerek öğretmenlerin ölçeği yüz yüze doldurmaları sağlanmıştır. Bu okullarda önce okul idaresi ile görüşülerek ölçek uygulaması için izin alınmış ve idarenin uygun gördüğü bir odada uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çeşitliliğini en yüksek düzeye çıkarabilmek amacıyla mevcut olan her okul kademesine, farklı eğitim verilen okullara, farklı branşlardaki öğretmenlere, sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan bölgelere

ulaşılmaya çalışılmış ve böylece seçilen örneklemin, evreni en tutarlı şekilde temsil etmesi hedeflenmiştir.

3.4.2 Araştırma Verilerinin Analiz Edilmesi

Araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen nicel veriler SPSS-26 istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Nicel verilerin SPSS'e aktarılması, analiz için veri setinin doğruluğunu ve kullanılabilirliğini sağlamak için birkaç kritik adımı içermektedir. İlk olarak çevrimiçi form olarak uygulanan ölçek, veri toplama sürecinin bitmesi nedeniyle yeni girişlere kapatılarak, mevcut verilerin bilgisayara aktarımı yapılmıştır. Daha sonra katılımcılara uygulanan ölçekler kontrol edilerek araştırmanın sonucuna etki edecek hatalı kodlamalar ayıklanmıştır. Ölçek toplamda 374 kişiye uygulanmış ve demografik formu tam olarak dolduran ancak ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan 2 katılımcıya ait veriler araştırma dışı bırakılmıştır. Kalan 372 katılımcı arasında bazı soruları boş bırakan katılımcılara rastlansa da veri setinin sonucuna etki edecek bir hatalı kodlama ya da tüm sorulara aynı madde ile yanıt veren bir öğretmene rastlanmamıştır. Veriler istatistik programına aktarılmadan önce Windows excel programı vasıtasıyla online ve yüz yüze ölçekler birleştirilerek tek bir tablo haline getirilmiştir. Bu aşamada bir kod tablosu oluşturularak kategorik veriler sayısal verilere dönüştürülmüştür. Veri düzenleme safhasının tamamlanmasını müteakip oluşturulan tablo istatistik paket programına aktarılmıştır.

İlk olarak, veri setindeki eksik değerler, ilgili serinin ortalaması dikkate alınarak yeniden atanmıştır. Bu yöntem, eksik verilerin analizler üzerindeki etkisini en aza indirirken verilerin genel dağılımının ve bütünlüğünün tutarlı kalmasını sağlamaktadır. Daha sonra, ölçeğin dört boyuttan oluştuğu göz önünde bulundurularak, SPSS'de her bir boyuta karşılık gelen ölçek maddeleri gruplandırılarak alt boyutlar oluşturulmuştur. Akabinde tüm testler her bir alt boyut için ayrı ayrı yapılmış ve sonuçlar tablolarda buna göre sunulmuştur. İleri analizlere geçmeden önce, veri analizi için parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek maksadıyla normallik testleri yapılmıştır. Böylece veri dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre kontrol edilmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.6'de sunulmuştur.

Tablo 3.6
Normallik Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Medyan	Skewness ve Kurtosis Testi		
				Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
ÖMTÖ Ortalama	372	4,06	4,15	0,77	-1,05	1,16

Normallik testine ilişkin analiz sonuçları içeren Tablo 3.6 incelendiğinde, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ) puanlarının ortalaması (Mean) 4,06; medyan (Median) değeri 4,15 ve standart sapması (Std. Sapma) 0,77 olarak hesaplanmıştır (N = 372). Verinin çarpıklık (skewness) değeri -1,05, basıklık (kurtosis) değeri ise 1,16 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2019) ile Field (2018) tarafından önerilen normallik kriterlerine göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olması durumunda veri büyük ölçüde normal dağılıma uygun kabul edilmektedir.

Katılımcıların tükenmişlik seviyeleri; ortalama puanlar, standart sapma ve frekans gibi betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız Örneklem T-Testi, mesleki tükenmişlik seviyesinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların eğitim durumunun, çalıştıkları okul kademesinin, mesleki kıdemlerinin, branşlarının ve yaşlarının mesleki tükenmişlik seviyeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmıştır.

Yapılan testler neticesinde anlamlı fark bulunan değişkenler için bu farkın kaynağını bulmak üzere Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanarak çıkan sonuç tablolarda ayrı bir sütunda belirtilmiştir. Ayrıca anlamlı fark bulunan değişkenlerin bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek üzere eta-kare (η^2) puanları hesaplanarak gerekli açıklamalara ilgili tablonun altında yer verilmiştir. Cevahir (2020) eta-kare değerinin alacağı maksimum ve minimum aralıkların 0 ile 1 değeri arasında olduğunu ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki farklılaşmanın ne kadarını açıkladığını bulmamıza yardımcı olduğunu belirtmektedir. 0,01-0,05 arası eta-kare büyüklüğünün küçük, 0,06-0,14 arası eta-kare büyüklüğünün orta ve 0,14'ten yüksek eta-kare değerinin ise büyük olduğunu ifade etmektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına cevap bulabilmek adına toplanan nicel veriler analiz edilmiş ve çıkan sonuçlar tablolar halinde sunulularak, yorumlanmıştır. İstatistik paket programı marifetiyle analiz edilecek olan veriler için Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü ANOVA testi ve tanımlayıcı analizleri içeren ortalama, ortanca ve standart sapma gibi bir dizi yöntem kullanılmıştır. Özellikle anlamlı fark içeren değişkenler için bu farkın kaynağı ileri seviye testlerle anlaşılmaya çalışılmış ve dikkat çeken bulgular tablo altlarında belirtilmiştir.

4.1 Norm Fazlası Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Nedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek, ilk araştırma sorusuyla aranılan bilgidir. Bu kapsamda öğretmenlere ÖMTÖ ölçeği uygulanmış ve verdikleri cevaplar istatistik paket programına aktarılmıştır. Daha sonra betimsel istatistikler kullanılarak genel ve alt boyutlara ilişkin ortalama ve toplam puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir düzeyde tükenmişlik yaşayan katılımcı sayısını gösteren frekanslar ve bu frekansların toplam katılımcı sayısına göre yüzdeleri de aynı istatistiksel yöntem kullanılarak hesaplanmıştır. Son olarak katılımcıların düşük, orta veya yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amacıyla, hesaplanan puanlar genel tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlar için Tablo 3.5 kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre katılımcıların tükenmişlik düzeyleri belirlenmiştir. Tablolar her bir alt boyut ve genel mesleki tükenmişlik düzeyi için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Elde edilen sonuçları gösteren tablolar (Tablo 4.1'den 4.5'e kadar) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1

Katılımcıların “Mesleğe Yönelik Tükenmişlik” Seviyeleri

	Ortalama	Standart Sapma
	1,94	0,65
	Mevcut	Yüzde %
Düşük Tükenmişlik	91	24,50
Orta Tükenmişlik	211	56,70
Yüksek Tükenmişlik	70	18,80
Toplam	372	100

Tablo 4.1’de öğretmenlerin “Mesleğe Yönelik Tükenmişlik” seviyelerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, ortalama tükenmişlik puanının 1,94 olduğu ve 0,65’lik bir standart sapma değeriyle dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, genel olarak öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

Katılımcıların tükenmişlik seviyeleri kategorilere ayrıldığında, düşük tükenmişlik seviyesinde yer alan öğretmenlerin sayısı 91 olup, bu grup toplam katılımcıların %24,50’sini oluşturmaktadır. Orta düzeyde tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sayısı ise 211 olup, bu oran %56,70 ile en büyük grubu temsil etmektedir. Son olarak, yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmen sayısı 70 ve bu oran % 18,80’dir.

Bu dağılım, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%56,70) orta düzeyde tükenmişlik yaşadığını ve yüksek tükenmişlik seviyesine sahip olanların daha az bir oran (%18,80) oluşturduğunu göstermektedir. Ancak tüm alt boyutlar ele alındığında bu oranın yüksek tükenmişlik bakımından en yüksek yüzdelik dilime sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak, düşük tükenmişlik seviyesine sahip öğretmen oranının da %24,50 olduğu dikkate alındığında, mesleğe yönelik tükenmişliğin öğretmenler arasında yaygın bir olgu olduğu, ancak büyük ölçüde orta düzeyde seyrettiği söylenebilir.

Tablo 4.2

Katılımcıların “Öğrencilere Yabancılaşmasına Yönelik Tükenmişlik” Seviyeleri

	Ortalama	Standart Sapma
	1,73	0,61
	Mevcut	Yüzde %
Düşük Tükenmişlik	133	35,80
Orta Tükenmişlik	205	55,10
Yüksek Tükenmişlik	34	9,10
Toplam	372	100

Tablo 4.2, öğretmenlerin “Öğrencilere Yabancılaşmasına Yönelik Tükenmişlik” seviyelerini göstermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, bu tükenmişlik boyutunda ortalama puan 1,73 olup, standart sapma 0,61 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, genel olarak öğretmenlerin düşük ile orta düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri incelendiğinde, düşük tükenmişlik grubunda yer alan katılımcı sayısı 133’dür, bu grup toplamın %35,80’ini oluşturmaktadır. Orta düzey tükenmişlik yaşayan öğretmenler 205 kişi ile %55,10 oranında en büyük grubu temsil etmektedir. Yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmen sayısı ise 34’tür, bu oran %9,10’dur.

Bu bulgular, öğretmenlerin büyük bir kısmının (%55,10) öğrencilerine karşı yabancılaşma konusunda orta düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerine yabancılaşma konusunda bir tükenmişlik yaşadığı, ancak bunun çoğunlukla orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3
Katılımcıların “Duygusal Tükenmişlik” Seviyeleri

	Ortalama	Standart Sapma
	1,73	0,60
	Mevcut	Yüzde %
Düşük Tükenmişlik	129	34,70
Orta Tükenmişlik	211	56,80
Yüksek Tükenmişlik	32	8,60
Toplam	372	100

Tablo 4.3, öğretmenlerin “Duygusal Tükenmişlik” seviyelerine ilişkin bulguları göstermektedir. Bu tükenmişlik boyutuna ait ortalama puan 1,73 olarak hesaplanmış olup, standart sapma değeri 0,60’dır. Bu değerler, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin genellikle düşük ile orta arasında değiştiğini göstermektedir.

Tükenmişlik seviyeleri kategorilere ayrıldığında, düşük tükenmişlik grubunda yer alan öğretmen sayısı 129, bu oran ise %34,70 olarak hesaplanmıştır. Orta düzey tükenmişlik yaşayan öğretmenler 211 kişi ile toplam katılımcıların %56,80’ini

oluşturmaktadır. Yüksek mesleki tükenmişlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin sayısı ise 32'dir, bu oran %8,60 olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin çoğunluğunun (%56,80) duygusal tükenmişlik açısından orta düzeyde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşadığı, ancak bu tükenmişliğin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4

Katılımcıların “Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşmasına Yönelik Tükenmişlik” Seviyeleri

	Ortalama 1,75	Standart Sapma 0,61
	Mevcut	Yüzde %
Düşük Tükenmişlik	125	33,60
Orta Tükenmişlik	212	57
Yüksek Tükenmişlik	35	9,40
Toplam	372	100

Tablo 4.4, öğretmenlerin “Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşmasına Yönelik Tükenmişlik” seviyelerini göstermektedir. Bu tükenmişlik boyutuna ait ortalama puan 1,75 ve standart sapma 0,61 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilere yönelik yabancılaşma seviyelerinin genellikle düşük ile orta arasında değiştiğini göstermektedir.

Katılımcıların tükenmişlik seviyeleri incelendiğinde, düşük tükenmişlik yaşayan öğretmen sayısı 125 olup, bu grup toplamın %33,60'ını oluşturmaktadır. Orta düzey tükenmişlik seviyesinde yer alan öğretmen sayısı 212'dir, bu oran %57 ile en büyük grubu temsil etmektedir. Yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sayısı ise 35'tir, bu oran %9,40 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%57) meslektaşlarına ve yöneticilere karşı orta düzeyde yabancılaşma yaşadığını göstermektedir. Yüksek tükenmişlik oranı (%9,40) düşük tükenmişlik oranına (%33,60) kıyasla daha düşük seviyede olsa da dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileriyle ilişkilerinde

yabancılaşma kaynaklı tükenmişlik yaşadığı, ancak bunun büyük ölçüde orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5

Katılımcıların “Genel Tükenmişlik” Seviyeleri

	Ortalama	Standart Sapma
	1,93	0,60
	Mevcut	Yüzde %
Düşük Tükenmişlik	82	22
Orta Tükenmişlik	235	63,20
Yüksek Tükenmişlik	55	14,80
Toplam	372	100

Tablo 4.5, öğretmenlerin “Genel Tükenmişlik” seviyelerine ilişkin bulguları göstermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, genel mesleki tükenmişlik düzeyine ait ortalama puan 1,93, standart sapma ise 0,60 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, öğretmenlerin genel tükenmişlik seviyelerinin ağırlıklı olarak düşük ile orta düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Tükenmişlik seviyeleri kategorilere ayrıldığında, düşük tükenmişlik grubunda yer alan öğretmen sayısı 82, bu oran % 22 olarak belirlenmiştir. Orta düzey tükenmişlik seviyesinde yer alan öğretmen sayısı 235 olup, bu oran %63,20 ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sayısı ise 55’tir, bu oran %14,80’dir.

Bu bulgular, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%63,20) genel tükenmişlik açısından orta düzeyde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yüksek düzey tükenmişlik oranı (%14,80), düşük tükenmişlik oranına (%22) kıyasla daha düşük olsa da önemli bir seviyededir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik yaşadığı ancak bunun büyük ölçüde orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.1 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın birinci sorusunun analizi yapılarak norm fazlası öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri tespit edilmiştir. Norm fazlası öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin katılımcının cinsiyetine bağlı olarak değişip değişmediği bu bölümde incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda cinsiyet ve tükenmişlik seviyesi arasındaki ilişki, bağımsız örneklem t-testi vasıtasıyla ortaya konmuştur.

Tablo 4.6

Cinsiyetin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin T-Test Sonucu

	Grup	n	Ort.	SS	Levene Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin T-Testi		
					F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	Erkek	126	2,32	1,06	1,00	0,31	1,79	370	0,07
	Kadın	241	2,12	0,99					
Öğrencilere Yabancılaşma	Erkek	126	1,92	0,88	0,00	0,98	0,76	370	0,44
	Kadın	241	1,84	0,84					
Duygusal Tükenmişlik	Erkek	126	1,83	0,86	0,57	0,44	-0,21	370	0,82
	Kadın	241	1,85	0,78					
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	Erkek	126	1,79	0,81	0,24	0,62	0,01	370	0,99
	Kadın	241	1,78	0,75					
Genel Tükenmişlik	Erkek	126	1,98	0,81	0,80	0,36	0,80	370	0,42
	Kadın	241	1,91	0,74					

Tablo 4.6’da cinsiyetin, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testine ait sonuçlar, tanımlayıcı istatistikler ve frekans dağılımları ile birlikte sunulmuştur. Analiz kapsamında, tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları olan Mesleğe Yönelik Tükenmişlik, Öğrencilere Yabancılaşma, Duygusal Tükenmişlik, Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma ile Genel Tükenmişlik değişkenleri incelenmiştir.

Levene testi sonuçları, varyansların eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için değerlendirilmiştir. Mesleğe Yönelik Tükenmişlik değişkeni için $F = 1,00$ ve $p = 0,31$ bulunmuş olup, bu değer varyansların eşit olduğunu

göstermektedir. Yapılan t-testi sonucunda erkek öğretmenlerin ortalaması ($M = 2,32$; $SS = 1,06$) kadın öğretmenlerin ortalamasına ($M = 2,12$; $SS = 0,99$) göre daha yüksek çıkmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(370) = 1,79$; $p = 0,07$).

Öğrencilere Yabancılaşma boyutunda, Levene testi sonucunda $F = 0,00$ ve $p = 0,98$ ile varyansların eşit olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ortalaması ($M = 1,92$; $SS = 0,88$) kadın öğretmenlerden ($M = 1,84$; $SS = 0,84$) yüksek olmasına rağmen, t-testi sonucu $t(370) = 0,76$; $p = 0,44$ ile bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gösterilmiştir.

Duygusal Tükenmişlik değişkeninde de benzer bir durum söz konusudur. Varyansların eşitliği Levene testi ile kontrol edilmiş ($F = 0,57$; $p = 0,44$), sonuçlar varyansların eşit olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmenlerin ortalama değeri ($M = 1,85$; $SS = 0,78$), erkek öğretmenlerden ($M = 1,83$; $SS = 0,86$) çok az farkla yüksek olmasına rağmen, t-testi sonuçları $t(370) = -0,21$; $p = 0,82$ ile bu farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma değişkeni için yapılan analizde, Levene testi sonuçları $F = 0,24$, $p = 0,62$ ile varyansların eşit olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğretmenlerin ortalaması ($M = 1,79$; $SS = 0,81$), kadın öğretmenlerden ($M = 1,78$; $SS = 0,75$) çok küçük bir farkla yüksek çıkmış, ancak bu fark t-testi sonucuna göre ($t(370) = 0,01$, $p = 0,99$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Son olarak, Genel Tükenmişlik değişkenine bakıldığında, Levene testi sonuçları $F = 0,80$; $p = 0,36$ ile varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenlerin ortalama mesleki tükenmişlik düzeyi ($M = 1,98$; $SS = 0,81$), kadın öğretmenlerin ortalamasına ($M = 1,91$; $SS = 0,74$) kıyasla daha yüksek olmasına rağmen, t-testi sonucunda $t(370) = 0,80$, $p = 0,42$ ile bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak, yapılan t-testi analizleri sonucunda cinsiyetin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Tüm alt boyutlar için elde edilen p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olup, erkek ve kadın öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.2 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu bölümün belirleyici faktörü olan yaş bağımsız değişkeninin katılımcıların tükenmişlik düzeyleri ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Katılımcıların yaşları 4 farklı gruba ayrılarak Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş Aralıkları	n	$\bar{X}$	Ss	F	Sig. (p)	Post-Hoc (Tukey)
ÖMTÖ ve Alt Boyutları							
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	22-30 ^a	33	2,22	1,07	2,43	0,06	b>a
	31-40 ^b	163	2,32	1,12			
	41-50 ^c	134	2,13	0,94			
	50 ve üstü ^c	42	1,86	0,68			
Öğrencilere Yabancılaşma	22-30 ^a	33	1,82	0,80	1,07	0,35	
	31-40 ^b	163	1,95	0,90			
	41-50 ^c	134	1,82	0,83			
	50 ve üstü ^c	42	1,72	0,74			
Duygusal Tükenmişlik	22-30 ^a	33	1,95	0,80	2,17	0,09	
	31-40 ^b	163	1,92	0,86			
	41-50 ^c	134	1,81	0,78			
	50 ve üstü ^c	42	1,59	0,63			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	22-30 ^a	33	1,95	0,85	2,31	0,07	
	31-40 ^b	163	1,85	0,79			
	41-50 ^c	134	1,73	0,79			
	50 ve üstü ^c	42	1,56	0,48			
Genel Tükenmişlik	22-30 ^a	33	1,99	0,72	2,32	0,07	
	31-40 ^b	163	2,02	0,83			
	41-50 ^b	134	1,89	0,75			
	50 ve üstü ^c	42	1,69	0,57			

Tablo 4.7, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçları içermektedir. Yaş grupları 22-30 (n = 33), 31-40 (n = 163), 41-50 (n = 134) ve 50 yaş ve üstü (n = 42) olmak üzere dört kategoride

değerlendirilmiştir. Analiz beş tükenmişlik boyutu için gerçekleştirilmiştir: Mesleğe Yönelik Tükenmişlik, Öğrencilere Yabancılaşma, Duygusal Tükenmişlik, Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma, Genel Tükenmişlik.

Katılımcıların yaş gruplarına göre mesleğe yönelik tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık sınırında bir fark gözlemlenmiştir ($F = 2,43$; $p = 0,06$). En yüksek tükenmişlik düzeyine 31–40 yaş grubundaki bireyler ($\bar{X} = 2,32$) sahipken, bunu 22–30 yaş grubu ($\bar{X} = 2,22$) ve 41–50 yaş grubu ($\bar{X} = 2,13$) takip etmektedir. 50 yaş ve üzeri gruptaki bireyler ise en düşük tükenmişlik düzeyine sahiptir ($\bar{X} = 1,86$). Post-Hoc (Tukey) analizine göre sadece “b>a” farklılığı anlamlılık sınırında dikkat çekmektedir. Bu bulgu, 31–40 yaş grubundaki katılımcıların mesleki tükenmişlik yaşama riskinin diğer gruplara göre daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir.

Yaş gruplarına göre öğrencilerle ilgili yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1,07$; $p = 0,35$). Tüm yaş gruplarının ortalama puanları birbirine oldukça yakın olup, en yüksek yabancılaşma 31–40 yaş grubunda ($\bar{X} = 1,95$), en düşük ise 50 yaş ve üzeri grupta ($\bar{X} = 1,72$) gözlenmiştir.

Duygusal tükenmişlik düzeyi bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte ($F = 2,17$, $p = 0,09$), dikkat çeken bir eğilim mevcuttur. 22–30 yaş grubu ($\bar{X} = 1,95$) ve 31–40 yaş grubu ($\bar{X} = 1,92$) daha yüksek duygusal tükenmişlik düzeylerine sahipken, bu oran 50 yaş ve üzerindeki katılımcılarda belirgin şekilde düşüktür ($\bar{X} = 1,59$). Bu bulgu, yaş ilerledikçe duygusal tükenmişlik düzeyinin azaldığını gösterebilir.

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma boyutunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ancak sınıra yakın bir fark saptanmıştır ($F = 2,31$; $p = 0,07$). En yüksek yabancılaşma 22–30 yaş grubunda ($\bar{X} = 1,95$) ve en düşük yabancılaşma 50 yaş ve üstü grupta ($\bar{X} = 1,56$) gözlenmiştir. Bu eğilim, genç yaş grubundaki katılımcıların meslektaşları ve yöneticileriyle ilişkilerinde daha fazla yabancılaşma hissedebileceğini düşündürmektedir.

Genel tükenmişlik düzeyine ilişkin analiz sonucunda da yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamakla birlikte ($F = 2,32$; $p = 0,07$), belirli bir azalma eğilimi dikkat çekmektedir. 31–40 yaş grubunda genel tükenmişlik en yüksek düzeyde ($\bar{X} =$

2,02) iken, 50 yaş ve üzerindeki bireylerde en düşük düzeydedir ($\bar{X} = 1,69$). Bu durum, yaş ilerledikçe genel tükenmişlik algısının azaldığını göstermektedir.

Tek yönlü ANOVA testi sonuçları, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yaş gruplarına göre genellikle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, mesleğe yönelik tükenmişlik boyutunda orta yaşa gelindiğinde tükenmişlik seviyelerinin arttığı gözlemlenmiştir ($b > a > c > d$). Bu durum, meslekte belirli bir süre geçirildikten sonra mesleki tükenmişliğin arttığını düşündürmektedir. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,06$). Diğer tükenmişlik boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilere yabancılaşma, duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma ile genel tükenmişlik açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Sonuç olarak, 31-40 yaş aralığında mesleğe yönelik tükenmişlik seviyelerinde artış gözlenirken, diğer tükenmişlik boyutlarında belirgin bir farklılık görülmemiştir.

4.1.3 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre bir değişiklik gösterip göstermediğini bulabilmek amacıyla ilk önce öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili veriler Demografik Form vasıtasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi neticesinde katılımcıların lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç farklı eğitim derecesine sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra katılımcıların genel tükenmişlik düzeyleri ile dört alt boyutta sahip oldukları tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni ile ilişkisini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Anlamlı bir fark görülen boyutlarda farkın hangi eğitim düzeyinden kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Eğitim Durumlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

ÖMTÖ ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	Sig. (p)	Post-Hoc (Tukey)
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	Doktora ^a	4	2,64	0,92	2,78	0,06	a>b>c
	Yüksek Lisans ^b	79	2,41	1,17			
	Lisans ^c	289	2,13	0,97			
Öğrencilere Yabancılaşma	Doktora ^a	4	1,71	0,26	0,50	0,60	
	Yüksek Lisans ^b	79	1,95	0,96			
	Lisans ^c	289	1,85	0,83			
Duygusal Tükenmişlik	Doktora ^a	4	1,64	0,08	1,19	0,30	
	Yüksek Lisans ^b	79	1,96	0,96			
	Lisans ^c	289	1,81	0,76			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	Doktora ^a	4	1,60	0,46	0,14	0,86	
	Yüksek Lisans ^b	79	1,81	0,86			
	Lisans ^c	289	1,78	0,75			
Genel Tükenmişlik	Doktora ^a	4	1,92	0,31	1,14	0,32	
	Yüksek Lisans ^b	79	2,05	0,91			
	Lisans ^c	289	1,90	0,73			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin eğitim durumlarına (lisans, yüksek lisans, doktora) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarını içermektedir. Eğitim durumları lisans (n = 289), yüksek lisans (n = 79) ve doktora (n = 4) olarak üç gruptan oluşmaktadır. Analiz beş farklı tükenmişlik boyutu üzerinden gerçekleştirilmiştir: mesleğe yönelik tükenmişlik, öğrencilere yabancılaşma, duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma, genel tükenmişlik.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre mesleğe yönelik tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, farkın anlamlılık sınırında olduğu görülmektedir ($F = 2,78$, $p = 0,06$). Doktora mezunlarının mesleğe yönelik tükenmişlik düzeyinin ($\bar{X} = 2,64$) en yüksek olduğu, bunu yüksek lisans mezunlarının ($\bar{X} = 2,41$) ve lisans mezunlarının ($\bar{X} = 2,13$) izlediği belirlenmiştir. Post-Hoc (Tukey) analizine göre "a > b > c" şeklinde bir eğilim söz konusudur, bu da eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik seviyesinin arttığını göstermektedir. Ancak anlamlılık düzeyi %5’in biraz üzerinde kaldığından, bu fark istatistiksel olarak kesin bir şekilde anlamlı değildir.

Öğrencilere yabancılaşma alt boyutunda, eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,50$; $p = 0,60$). Doktora mezunları bu boyutta en düşük ortalama sahip grup olmuş ($\bar{X} = 1,71$), ardından lisans mezunları ($\bar{X} = 1,85$) ve yüksek lisans mezunları ($\bar{X} = 1,95$) gelmiştir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Duygusal tükenmişlik boyutunda da eğitim durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 1,19$; $p = 0,30$). Yüksek lisans mezunlarının duygusal tükenmişlik düzeyi ($\bar{X} = 1,96$) en yüksek, doktora mezunlarınınki ise en düşük ($\bar{X} = 1,64$) olarak görülmektedir. Lisans mezunları bu gruplar arasında ortada yer almakta ($\bar{X} = 1,81$) ve farklar istatistiksel olarak anlam taşımamaktadır.

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma boyutunda, eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F = 0,14$; $p = 0,86$). Doktora mezunlarının ortalaması ($\bar{X} = 1,60$) diğer gruplardan biraz düşük olmakla birlikte, fark oldukça küçüktür ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yüksek lisans ($\bar{X} = 1,81$) ve lisans ($\bar{X} = 1,78$) mezunları ise benzer ortalamalara sahiptir.

Genel tükenmişlik düzeyinde de eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F = 1,14$; $p = 0,32$). Yüksek lisans mezunlarının genel tükenmişlik düzeyleri ortalama olarak en yüksek ($\bar{X} = 2,05$) iken, bunu doktora ($\bar{X} = 1,92$) ve lisans mezunları ($\bar{X} = 1,90$) takip etmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Sonuç olarak, Tek yönlü ANOVA testi sonuçları, eğitim durumu ile tükenmişlik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p > 0,05$). Ancak, mesleğe yönelik tükenmişlik boyutunda doktora mezunlarının tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmekte olup ($a > b > c$), p değeri anlamlılık sınırına yakındır ($p = 0,06$). Ancak, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Genel tükenmişlik boyutunda ise en yüksek tükenmişlik rakamı yüksek lisans mezunlarında (2,05) görülmekle beraber, diğer eğitim seviyelerinde tespit edilen ortalamalar arasındaki farkın çok az olduğu dolayısıyla her üç eğitim seviyesi grubunun tükenmişlik seviyesinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.4 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu ile ulaşılmak istenen bulgu katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre bir değişiklik gösterip göstermediğidir. Bu amaçla katılımcılardan meslekte kaçınıcı yıllarını çalışmakta oldukları demografik form vasıtasıyla elde edilmiş ve bu veri beş ayrı kategori altında incelenmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin analizi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular ortalama değer ve standart sapma gibi verilerle birlikte Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

ÖMTÖ ve Alt Boyutları	Çalışma Yılı	n	$\bar{X}$	ss	F	Sig. (p)	Post-Hoc (Tukey)	Etki Büyüklüğü (η^2)
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	0-5 ^a	34	1,92	0,98	2,67	0,03	b>c>ç	0,02
	6-10 ^b	67	2,35	1,14				
	11-20 ^c	175	2,25	1,03				
	21-25 ^c	46	2,29	1,01				
	26 ve üstü ^d	50	1,86	0,68				
Öğrencilere Yabancılaşma	0-5 ^a	34	1,60	0,67	1,70	0,14		
	6-10 ^b	67	1,96	0,92				
	11-20 ^c	175	1,92	0,89				
	21-25 ^c	46	1,90	0,83				
	26 ve üstü ^d	50	1,71	0,72				
Duygusal Tükenmişlik	0-5 ^a	34	1,76	0,81	2,08	0,08		
	6-10 ^b	67	1,95	0,85				
	11-20 ^c	175	1,89	0,84				
	21-25 ^c	46	1,88	0,75				
	26 ve üstü ^d	50	1,56	0,60				
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	0-5 ^a	34	1,82	0,91	1,98	0,09		
	6-10 ^b	67	1,83	0,87				
	11-20 ^c	175	1,83	0,76				
	21-25 ^c	46	1,82	0,79				
	26 ve üstü ^d	50	1,50	0,48				
Genel Tükenmişlik	0-5 ^a	34	1,77	0,69	2,44	0,04	b>c>ç	0,02
	6-10 ^b	67	2,04	0,86				
	11-20 ^c	175	1,99	0,79				
	21-25 ^c	46	1,98	0,76				
	26 ve üstü ^d	50	1,67	0,54				

Öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin mesleki kıdemlerine (çalışma yılına) göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.9'da incelenmiştir. Çalışma yılı grupları 0-5 yıl ($n = 34$), 6-10 yıl ($n = 67$), 11-20 yıl ($n = 175$), 21-25 yıl ($n = 46$) ve 26 yıl ve üzeri ($n = 50$) olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Analiz, beş tükenmişlik boyutu için gerçekleştirilmiştir: Mesleğe Yönelik Tükenmişlik, Öğrencilere Yabancılaşma, Duygusal Tükenmişlik, Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma, Genel Tükenmişlik.

Katılımcıların mesleğe yönelik tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,35$; $ss = 1,14$) bu alt boyutta en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Buna karşılık, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1,86$; $ss = 0,68$) en düşük düzeydedir. ANOVA analizi sonucunda farklı çalışma yılı grupları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F = 2,67$; $p < 0,05$). Post-Hoc (Tukey) testi sonuçları, 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin, 11-20 ve 21-25 yıl aralığındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek tükenmişlik yaşadığını göstermektedir ($b > c > \bar{c}$). Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ilk yıllarının ardından orta dönemde tükenmişlik düzeylerinde artış yaşandığını, ancak uzun yıllar meslekte kalan bireylerde tükenmişliğin azaldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,02$) düşük düzeyde olsa da anlamlı bir farkı işaret etmektedir.

Öğrencilere yabancılaşma boyutunda en yüksek ortalama 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde gözlemlenmiştir ($\bar{X} = 1,96$; $ss = 0,92$), en düşük ortalama ise 0-5 yıl çalışan öğretmenlerdedir ($\bar{X} = 1,60$; $ss = 0,67$). Bununla birlikte, ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F = 1,70$; $p > 0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde yaşadığı yabancılaşma hissinin, mesleki deneyime göre anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir.

Duygusal tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalama 6-10 yıl çalışan öğretmenlerde ($\bar{X} = 1,95$; $ss = 0,85$), en düşük ortalama ise 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde ($\bar{X} = 1,56$; $ss = 0,60$) tespit edilmiştir. Gruplar arasında farklılık olduğu görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 2,08$; $p > 0,05$). Bu durum, duygusal tükenmişliğin mesleki deneyimle bir miktar değiştiğini düşündürse de farkın anlamlı olmaması, bu değişimin sistematik bir biçimde genellenemeyeceğini göstermektedir.

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma düzeyinde, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-25 yıl çalışan öğretmenlerin ortalamaları birbirine çok yakındır ($\bar{X} \approx 1,82 - 1,83$), ancak 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin bu alt boyuttaki tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 1,50$; $ss = 0,48$). Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,98$; $p > 0,05$). Bu durum, öğretmenlerin zamanla meslektaş ve yönetici ilişkilerinde daha az yabancılaşma yaşadıklarını göstermekle birlikte, bu farkın anlamlı olmaması dikkat çekicidir.

Genel tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında, en yüksek ortalama 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde görülmektedir ($\bar{X} = 2,04$; $ss = 0,86$). Buna karşın, 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri en düşük düzeydedir ($\bar{X} = 1,67$; $ss = 0,54$). ANOVA analizi sonucunda, farklı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (Sig. = 0,04). Post-Hoc analizi sonucunda ise 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin, daha deneyimli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($b > c > \bar{c}$). Etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,02$) küçük olsa da anlamlı farkı desteklemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin özellikle ilk 5 yılı tamamladıktan sonra tükenmişlikte artış yaşadığını, ancak zamanla bu düzeyin azaldığını göstermektedir.

Tek yönlü ANOVA testi sonuçları, mesleğe yönelik tükenmişlik ve genel tükenmişlik boyutlarında mesleki kıdeme bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Özellikle, 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler (b) ile 11-20 yıl çalışan öğretmenlerin (c) tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere yabancılaşma, duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara/yöneticilere yabancılaşma boyutlarında ise mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu durum, meslek süresinin bu boyutlar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.1.5 Norm Fazlası Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Branşa Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu araştırma sorusuyla öğretmenlerin branşlarının mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde yarattıkları etkiyi ölçmek hedeflenmiştir. Bahse konu soruya cevap bulabilmek adına öğretmenlerin branşları demografik form marifetiyle elde edilmiş ve 26 farklı

branştan katılımcının araştırmada yer aldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların branşları Tablo 4.10’da belirtilen sekiz ayrı kategori altında incelenmiştir.

Tablo 4.10

Katılımcı Branşlarının Gruplandırılması

	Branş	Grup	Kod	n	%
1	Okul Öncesi	Pedagojik Hassasiyet Grubu	a	44	11,08
2	Özel Eğitim				
3	Rehberlik				
4	Teknoloji ve Tasarım				
5	Biyoloji				
6	Fen Bilimleri				
7	Fizik	Fen/Matematik Grubu	b	68	18,30
8	İlköğretim Matematik				
9	Kimya				
10	Matematik				
11	Coğrafya	Sosyal/Kültürel Bilgiler Grubu	c	37	9,90
12	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				
13	Felsefe				
14	Sosyal Bilgiler				
15	Tarih				
16	Bilişim Teknolojileri	Meslek Dersleri Grubu	ç	13	3,50
17	İmam Hatip Lisesi Meslek				
18	Meslek Dersleri				
19	Beden eğitimi	Sanat/Spor Grubu	d	30	8,10
20	Görsel Sanatlar				
21	Müzik				
22	Almanca	Yabancı Dil Grubu	e	24	6,50
23	İngilizce				
24	Türk Dili ve Edebiyatı	TDE/Türkçe Grubu	f	30	8,10
25	Türkçe				
26	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	g	126	33,90

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere istatistiksel anlamda daha doğru bir sonuç elde edebilmek amacıyla marjinal veriler gruplandırılarak eritilmesi sağlanmıştır. Branşları belirli gruplar halinde sınıflandırarak analiz etmek, tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklılıkları daha net bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır. Bu sınıflandırma, öğretmenlerin çalışma koşulları, iş yükü ve mesleki deneyimleri açısından benzer özellikler taşıyan alanlarda gruplandırılmasını sağlayarak, tükenmişliğin branşa özgü değil, daha geniş mesleki dinamiklerle ilişkili olup olmadığını anlamaya yardımcı olabilir. Özellikle Pedagojik Hassasiyet Grubu ve Sınıf Öğretmenliği Grubu gibi doğrudan öğrenciyle sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik ve mesleğe yönelik tükenmişlik açısından farklılaşabileceği öngörülebilir. Öte yandan, Fen/Matematik Grubu veya Sosyal/Kültürel Bilgiler Grubu gibi alanlarda ders yükü ve akademik beklentiler nedeniyle farklı bir tükenmişlik dinamiği görülebilir. Sanat/Spor Grubu gibi daha yaratıcı ve hareket odaklı dersleri içeren gruplarda ise tükenmişlik seviyelerinin diğer gruplara kıyasla farklılık göstermesi olasıdır. Branşların gruplandırılması işleminde birbirine benzer derslerin aynı grup altında kodlanmasına dikkat edilmiş ancak yaklaşık %34 gibi bir oranla en büyük katılımcı grubunu oluşturan sınıf öğretmenliği branşı tek başına incelenmiştir.

Bu gruplandırma doğrultusunda yapılacak analizler, öğretmen tükenmişliği konusunda branş bazında hedeflenmiş destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. ANOVA testi sonrası elde edilen bulgular, tükenmişlik seviyeleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye ve hangi grupların daha fazla risk altında olduğunu ortaya koymaya yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda bahse konu iki değişken arasındaki ilişki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de ifade edilmiştir.

Tablo 4.11

Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Branşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

ÖMTÖ ve Alt Boyutları	Branş Grubu	N	$\bar{X}$	ss	F	Sig. (p)	Post-Hoc (Tukey)	Etki Büyüklüğü (η^2)
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	Ped.Has.Gr. ^a	44	2,39	0,94	4,62	0,00	e>g>a	0,08
	Fen/Mat.Gr. ^b	68	2,11	1,03				
	Sos./Kül.Bil.Gr. ^c	37	1,94	0,72				
	Mes.Der.Gr. ^c	13	1,74	0,75				

Tablo 4.11 (Devamı)

ÖMTÖ ve Alt Boyutları	Branş Grubu	n	$\bar{X}$	ss	F	Sig. (p)	Post-Hoc (Tukey)	Etki Büyüklüğü (η^2)
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	San.Spor Gr. ^d	30	1,64	0,67				
	Yab.Dil Gr. ^c	24	2,60	1,08				
	TDE/Tür.Gr. ^f	30	1,81	0,93				
	Snf.Öğr. ^g	126	2,43	1,11				
	Ped.Has.Gr. ^a	44	1,87	0,73				
	Fen/Mat.Gr. ^b	68	1,79	0,77	4,06	0,00	g>e>a	0,07
Öğrencilere Yabancılaşma	Sos./Kül.Bil.Gr. ^c	37	1,65	0,62				
	Mes.Der.Gr. ^ç	13	1,49	0,50				
	San.Spor Gr. ^d	30	1,45	0,59				
	Yab.Dil Gr. ^c	24	1,94	0,81				
	TDE/Tür.Gr. ^f	30	1,70	0,82				
	Snf.Öğr. ^g	126	2,14	1				
Duygusal Tükenmişlik	Ped.Has.Gr. ^a	44	1,88	0,68	5,54	0,00	g>e>a	0,09
	Fen/Mat.Gr. ^b	68	1,73	0,77				
	Sos./Kül.Bil.Gr. ^c	37	1,51	0,46				
	Mes.Der.Gr. ^ç	13	1,45	0,54				
	San.Spor Gr. ^d	30	1,47	0,57				
	Yab.Dil Gr. ^c	24	2,06	0,82				
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	TDE/Tür.Gr. ^f	30	1,65	0,73				
	Snf.Öğr. ^g	126	2,13	0,92				
	Ped.Has.Gr. ^a	44	1,69	0,60	2,84	0,00	e>g>b	0,05
	Fen/Mat.Gr. ^b	68	1,73	0,75				
	Sos./Kül.Bil.Gr. ^c	37	1,58	0,65				
	Mes.Der.Gr. ^ç	13	1,53	0,66				
Genel Tükenmişlik	San.Spor Gr. ^d	30	1,60	0,73				
	Yab.Dil Gr. ^c	24	2,10	0,98				
	TDE/Tür.Gr. ^f	30	1,58	0,50				
	Snf.Öğr. ^g	126	1,96	0,85				
	Ped.Has.Gr. ^a	44	1,97	0,60				
	Fen/Mat.Gr. ^b	68	1,85	0,76	5,29	0,00	g>e>a	0,09
	Sos./Kül.Bil.Gr. ^c	37	1,68	0,51				
	Mes.Der.Gr. ^ç	13	1,55	0,53				
	San.Spor Gr. ^d	30	1,53	0,55				
	Yab.Dil Gr. ^c	24	2,18	0,78				
	TDE/Tür.Gr. ^f	30	1,70	0,67				
	Snf.Öğr. ^g	126	2,19	0,88				

Tablo 4.11 katılımcıların tükenmişlik seviyeleri ile branş grupları arasındaki ilişkiyi inceleyen tek yönlü ANOVA testi sonuçlarını yansıtmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Katılımcıların branşlarına göre mesleğe yönelik tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F = 4,62$; $p < 0,00$). En yüksek tükenmişlik puanı 2,60 ortalama ve 1,08 standart sapma ile Yabancı Dil Grubu'na aittir. Bunu 2,43 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği Grubu, ardından 2,39 ortalama ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)/Özel Eğitim Grubu takip etmektedir. En düşük tükenmişlik puanları ise sırasıyla 1,64 ortalama ile Sanat/Spor Grubu, 1,74 ile Meslek Dersi Grubu, ve 1,81 ile Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Grubu'na aittir. Post-hoc (Tukey) analizine göre yabancı dil öğretmenlerinin (e), sınıf öğretmenlerinden (g) ve PDR öğretmenlerinden (a) anlamlı düzeyde daha yüksek tükenmişlik yaşadığı görülmektedir ($e > g > a$). Bu bulgu, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik açısından daha riskli bir grup olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,08$ olup, bu farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere yabancılaşma alt boyutunda da branşlara göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F = 4,06$; $p < 0,00$). En yüksek yabancılaşma puanı 2,14 ortalama ve 1,00 standart sapma ile Sınıf Öğretmenliği Grubu'ndadır. Bunu 1,94 ile Yabancı Dil Grubu, 1,87 ile PDR Grubu takip etmektedir. En düşük puan ise 1,45 ortalama ile Sanat/Spor Grubu'na aittir. Post-hoc sonuçları sınıf öğretmenlerinin (g), yabancı dil öğretmenlerinden (e) ve PDR öğretmenlerinden (a) anlamlı düzeyde daha yüksek yabancılaşma yaşadığını ortaya koymaktadır ($g > e > a$). Bu durum, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerinde zorlanma yaşadığını düşündürülebilir. Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,07$ ile orta düzeydedir.

Branş grupları arasında duygusal tükenmişlik düzeylerinde de anlamlı fark vardır ($F = 5,54$; $p < 0,00$). En yüksek duygusal tükenmişlik ortalaması 2,13 ile Sınıf Öğretmenliği Grubu'ndadır. Onu 2,06 ile Yabancı Dil Grubu, 1,88 ile PDR Grubu izlemektedir. En düşük ortalamalar ise 1,45 ile Meslek Dersi Grubu ve 1,47 ile Sanat/Spor Grubu'na aittir. Anlamlılık analizine göre sınıf öğretmenleri (g), yabancı dil öğretmenlerinden (e) ve PDR öğretmenlerinden (a) anlamlı düzeyde daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşamaktadır ($g > e > a$). Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin duygusal yüklerinin daha yoğun olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,09$ 'dur ve

orta düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu durum branşların duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinin güçlü olduğuna işaret etmektedir.

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma düzeyleri arasında da branşlara göre anlamlı fark bulunmaktadır ($F = 2,84$; $p < 0,01$). En yüksek ortalama 2,10 ile Yabancı Dil Grubu'nda görülürken, onu 1,96 ile Sınıf Öğretmenliği Grubu, 1,73 ile Fen/Matematik Grubu takip etmektedir. En düşük puanlar ise 1,53 ile Meslek Dersi Grubu ve 1,58 ile Sosyal/Kültürel Bilimler Grubu'na aittir. Tukey testi sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin (e), sınıf öğretmenlerinden (g) ve fen/matematik öğretmenlerinden (b) anlamlı düzeyde daha yüksek yabancılaşma yaşadığı belirlenmiştir ($e > g > b$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,05$; düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Genel tükenmişlik düzeyinde branşlara göre anlamlı fark vardır ($F = 5,29$; $p < 0,00$). En yüksek tükenmişlik düzeyi 2,19 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği Grubu'nda, onu 2,18 ile Yabancı Dil Grubu, 1,97 ile PDR Grubu takip etmektedir. En düşük tükenmişlik düzeyleri 1,53 ile Sanat/Spor Grubu, 1,55 ile Meslek Dersi Grubu ve 1,68 ile Sosyal Bilimler Grubu'nda görülmüştür. Anlamlılık analizine göre sınıf öğretmenleri (g), yabancı dil öğretmenlerinden (e) ve PDR öğretmenlerinden (a) daha yüksek genel tükenmişlik yaşamaktadır ($g > e > a$). Bu bulgu, özellikle sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin genel tükenmişlik açısından daha fazla risk altında olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,09$; orta düzeyde bir büyüklüğünü ifade etmektedir.

Sonuç olarak, tüm alt boyutlar ve genel tükenmişlik düzeyi açısından öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özellikle yabancı dil öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri, diğer branş gruplarına göre anlamlı düzeyde daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. En yüksek tükenmişlik değerleri görülen öğretmen grupları ile diğer gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Post-hoc (Tukey) testi ile incelenmiş ve bazı branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle, genel tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik boyutlarında sınıf öğretmenleri (g) ve yabancı dil öğretmenleri (e), pedagojik hassasiyet grubuna mensup öğretmenlere (a) göre anlamlı derecede daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Farklı branş gruplarının tükenmişlik düzeyleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu ve bu farkın orta düzeyde etkili olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2=0,09$).

4.1.6 Norm Fazlası Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu bölümde katılımcıların çalıştıkları okul kademesi ile yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin açıklanması amaçlanmaktadır. Demografik formdan elde edilen bilgiler çalışanların beş farklı okul kademesinde görev yaptıklarına işaret etmektedir. Bu kademeler ile ÖMTÖ genel ve alt boyutlar arasındaki ilişki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Katılımcıların Tükenmişlik Seviyeleri ve Çalıştıkları Okul Kademesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

ÖMTÖ ve Alt Boyutları	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	ss	F	Sig. (p)	Post-Hoc (Tukey)	Etki Büyüklüğü (η^2)
Mesleğe Yön. Tükenmişlik	İlkokul ^a	152	2,43	1,07	4,51	0,00	a>d>c	0,04
	Lise ^b	87	2,09	0,93				
	Okul Öncesi ^c	11	2,29	0,88				
	Ortaokul ^e	111	1,92	0,97				
	Özel Eğitim ^d	11	2,35	0,79				
Öğrencilere Yabancılaşma	İlkokul ^a	152	2,12	0,96	6,06	0,00	a>c>b	0,06
	Lise ^b	87	1,72	0,72				
	Okul Öncesi ^c	11	1,84	0,68				
	Ortaokul ^e	111	1,67	0,71				
	Özel Eğitim ^d	11	1,64	0,87				
Duygusal Tükenmişlik	İlkokul ^a	152	2,09	0,88	6,72	0,00	a>c>d	0,06
	Lise ^b	87	1,69	0,72				
	Okul Öncesi ^c	11	1,81	0,56				
	Ortaokul ^e	111	1,63	0,72				
	Özel Eğitim ^d	11	1,77	0,59				
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	İlkokul ^a	152	1,94	0,83	3,31	0,01	d>a>c	0,03
	Lise ^b	87	1,70	0,80				
	Okul Öncesi ^c	11	1,83	0,48				
	Ortaokul ^e	111	1,61	0,65				
	Özel Eğitim ^d	11	1,98	0,76				
Genel Tükenmişlik	İlkokul ^a	152	2,16	0,83	6,48	0,00	a>c>d	0,06
	Lise ^b	87	1,81	0,69				
	Okul Öncesi ^c	11	1,95	0,60				
	Ortaokul ^e	111	1,71	0,69				
	Özel Eğitim ^d	11	1,93	0,57				

Tablo 4.12’de öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelenmiş ve çalışılan okul kademesinin mesleki genel tükenmişlik düzeyi ve tüm alt boyutlar açısından anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların çalıştıkları okul kademelerine göre mesleğe yönelik tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 4,51$; $p = 0,00$). Bu bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre mesleki tükenmişlik algılarının değiştiğini göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyinin ilkokul öğretmenlerinde ($n = 152$, $\bar{X} = 2,43$; $ss = 1,07$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla özel eğitim öğretmenleri ($n = 11$, $\bar{X} = 2,35$; $ss = 0,79$) ve okul öncesi öğretmenleri ($n = 11$, $\bar{X} = 2,29$; $ss = 0,88$) takip etmektedir. En düşük tükenmişlik düzeyi ise ortaokul öğretmenlerinde görülmüştür ($n = 111$, $\bar{X} = 1,92$; $ss = 0,97$). Post-hoc (Tukey) testi sonuçlarına göre anlamlı farklar “ $a > d > c$ ” şeklinde sıralanmış ve ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin diğer kademelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,04$ olup, farkın küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere yabancılaşma düzeyinde okul kademelerine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F = 6,06$, $p = 0,00$). Ortalama değerlere göre, en yüksek yabancılaşma düzeyi ilkokul öğretmenlerinde görülmektedir ($n = 152$, $\bar{X} = 2,12$; $ss = 0,96$), bunu okul öncesi öğretmenleri ($n = 11$, $\bar{X} = 1,84$; $ss = 0,68$) ve lise öğretmenleri ($n = 87$, $\bar{X} = 1,72$, $ss = 0,72$) izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin ($n = 111$, $\bar{X} = 1,67$; $ss = 0,71$) ve özel eğitim öğretmenlerinin ($n = 11$, $\bar{X} = 1,64$; $ss = 0,87$) bu boyutta daha düşük yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Post-hoc analizi sonuçlarına göre anlamlı farklar “ $a > c > b$ ” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu farkın etki büyüklüğü ise $\eta^2 = 0,06$ olup, orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu sonuç, özellikle ilkokul öğretmenlerinin öğrencileriyle ilişki kurmakta daha fazla zorlandığını ya da yabancılaştığını düşündürülebilir.

Duygusal tükenmişlik açısından da okul kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F = 6,72$, $p = 0,00$). Ortalama puanlara göre en yüksek duygusal tükenmişlik düzeyi yine ilkokul öğretmenlerinde gözlemlenmiştir ($n = 152$, $\bar{X} = 2,09$; $ss = 0,88$). Ardından okul öncesi öğretmenleri ($n = 11$, $\bar{X} = 1,81$, $ss = 0,56$) ve özel eğitim öğretmenleri ($n = 11$, $\bar{X} = 1,77$; $ss = 0,59$) gelmektedir. Lise öğretmenleri ($n = 87$, $\bar{X} =$

1,69; ss = 0,72) ve ortaokul öğretmenleri (n = 111, $\bar{X}$ = 1,63; ss = 0,72) en düşük düzeyde duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Anlamlı fark “a > c > d” şeklinde tanımlanmış olup, ilkokul öğretmenlerinin bu alanda da en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğü değeri η^2 = 0,06 ile orta düzeyde bir farkı işaret etmektedir. Bu durum, ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin duygusal olarak daha fazla zorlandığını göstermektedir.

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma boyutunda elde edilen F = 3,31 ve p = 0,01 değerleri, okul kademeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. En yüksek yabancılaşma düzeyine sahip grup özel eğitim öğretmenleridir (n = 11, $\bar{X}$ = 1,98; ss = 0,76), bunu ilkokul öğretmenleri (n = 152, $\bar{X}$ = 1,94; ss=0,83) ve okul öncesi öğretmenleri (n=11, $\bar{X}$ =1,83; ss=0,48) takip etmektedir. En düşük düzey ise ortaokul öğretmenlerine (n = 111, $\bar{X}$ = 1,61; ss = 0,65) aittir. Lise öğretmenleri ise ortalama olarak $\bar{X}$ = 1,70, ss = 0,80 ile ortalarda yer almaktadır. Anlamlı fark “d>a>c” şeklinde sıralanmıştır. Bu farkın etki büyüklüğü η^2 = 0,03 olup, küçük düzeyde bir etkiye sahiptir. Buna göre, özellikle özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilerine karşı yabancılaşma düzeyi daha yüksektir.

Genel tükenmişlik düzeyinde okul kademeleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F = 6,48, p = 0,00). Ortalama değerlere göre, ilkokul öğretmenleri (n = 152, $\bar{X}$ = 2,16; ss = 0,83) en yüksek genel tükenmişlik düzeyine sahiptir. Bunu okul öncesi öğretmenleri (n = 11, $\bar{X}$ = 1,95; ss = 0,60) ve özel eğitim öğretmenleri (n = 11, $\bar{X}$ = 1,93; ss = 0,57) takip etmektedir. Lise öğretmenleri (n = 87, $\bar{X}$ = 1,81; ss = 0,69) ve ortaokul öğretmenleri (n = 111, $\bar{X}$ = 1,71; ss = 0,69) ise daha düşük tükenmişlik düzeylerine sahiptir. Post-hoc analizi anlamlı farkları “a>c>d” şeklinde göstermektedir. Etki büyüklüğü η^2 = 0,06 olarak hesaplanmış ve bu farkın orta düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin genel tükenmişlik bakımından diğer kademelere göre daha riskli bir grubu oluşturduğunu göstermektedir.

Genel olarak, ilkokul öğretmenleri tükenmişlik düzeyi açısından en riskli grup olarak öne çıkarken, ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin en düşük olduğu görülmektedir. Post-hoc testleri, tükenmişlik seviyesi en yüksek üç grubu belirleyerek, bu grupların kendi içlerindeki sıralamasını da göstermektedir. Etki büyüklükleri genellikle küçük veya orta düzey arasında değişmekte olup, okul

kademesinin öğretmen tükenmişliği üzerinde anlamlı ancak güçlü olmayan bir etkisi olduğu söylenebilir.



BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Malatya ilinde devlet okullarında görev yapan norm fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini inceleyerek bu sorunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada, norm fazlası öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okul kademesi) göre farklılık gösterip göstermediğinin analiz edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, norm fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunmakta ve bu öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, norm fazlası öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki performanslarını ve psikolojik iyi oluşlarını nasıl etkilediği değerlendirilmiş, bu doğrultuda çeşitli öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde norm fazlası öğretmenlerin durumu göz önünde bulundurularak daha etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik kurumsal ve bireysel müdahale yöntemleri tartışılmıştır.

5.1.1 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Nedir?

Araştırma bulguları, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin genellikle orta düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir. Mesleğe yönelik tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma gibi farklı boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı, düşük tükenmişlik oranının daha az olduğu ve yüksek tükenmişliğin ise belirli bir kesimde görüldüğü anlaşılmaktadır.

Yüksek tükenmişliğin en üst seviyeye ulaştığı boyut mesleğe yönelik tükenmişlik boyutudur.

Mesleğe yönelik tükenmişlik boyutundaki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Ortaya çıkan sonuç, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını tamamen kaybetmediklerini ancak zaman zaman zorlandıklarını göstermektedir. Öğretmenlik, duygusal emek gerektiren ve sürekli etkileşim içinde olunan bir meslek olduğu için, iş yükü, bürokratik engeller, çalışma koşulları ve mesleki tatmin gibi faktörler, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik yaşamasına neden olabilir. Ardıç ve Polatçı (2009) yaptıkları çalışmada katılımcıların en yüksek tükenmişliği bu boyutta yaşadıklarını belirterek mevcut araştırmayla paralel sonuçlara ulaşmışlardır.

Düşük tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin varlığı, bazı öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğunu ve mesleklerini isteyerek sürdürdüklerini göstermektedir. Ancak belirli bir kesimin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşaması, öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgilerini kaybettiklerini, motivasyonlarının düştüğünü ve mesleki tatminlerinin azaldığını düşündürmektedir. Özellikle yüksek tükenmişlik düzeyinde yer alan öğretmenlerin, mesleklerini sürdürmekte zorlanabilecekleri ve bu durumun öğretmen değişimini hızlandırabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik yaşamalarında çeşitli faktörler rol oynayabilir. Öğretmenlerin aşırı iş yüküne maruz kalmaları, öğrenci ve veli beklentilerinin artması, kariyer ilerleme olanaklarının sınırlı olması ve mesleki özerkliklerinin düşük olması gibi unsurlar, tükenmişlik hissini artırabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yeterince takdir edilmemesi ve mesleklerine duyulan toplumsal saygının azalması gibi dışsal etkenler de öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrencilere yabancılaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının orta düzeyde yabancılaşma yaşadığı görülmektedir. Ardıç ve Polatçı'nın 2009 yılında yaptığı çalışmada ortaya çıkan sonuç mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Öte yandan katılımcıların duyarsızlaşma boyutunda düşük tükenmişlik yaşadığını belirten araştırmalar da alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Aksanaklu ve İnandı, 2018; Aksu ve Baysal, 2005 ve Akyürek, 2020). Bu durum,

öğretmenlerin öğrencilerine karşı tamamen duyarsız hale gelmediklerini ancak zaman zaman onlarla sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlandıklarını göstermektedir. Eğitim sürecinde karşılaşılan disiplin sorunları, öğrenci ilgisizliği, yoğun müfredat ve artan iş yükü gibi faktörler, öğretmenlerin öğrencileriyle olan bağlarını zayıflatabilir.

Bu boyutta tespit edilen düşük tükenmişlik, bazı öğretmenlerin öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurmaya devam edebildiğini göstermektedir. Ancak belirli bir kesimin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı da göz önüne alındığında, bazı öğretmenlerin öğrencilerine karşı tamamen ilgisizleştiği, eğitim sürecinde duyarsızlaştığı veya öğrencileriyle aralarına duygusal mesafe koyduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Duygusal tükenmişlik boyutundaki bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Ardıç ve Polatçı'nın da (2009) benzer sonuçlara ulaştığı anlaşılmaktadır. Bunun aksine, mevcut çalışmadan farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da göze çarpmaktadır. Örneğin, katılımcıların duygusal tükenmişlik alt boyutunda düşük tükenmişlik seviyesinde olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Aksanaklu ve İnandı, 2018). Bu bulguların tersine; Akyürek (2020) ve Aksu ve Baysal (2005) araştırmaya katılan kişilerin en yüksek tükenmişliği duygusal tükenmişlik boyutunda yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirirken duygusal olarak tamamen tükenmiş hale gelmediklerini ancak zaman zaman zorlandıklarını göstermektedir. Öğretmenlik, sürekli insan ilişkileri gerektiren ve yoğun duygusal emek harcamayı gerektiren bir meslek olduğu için, uzun vadede duygusal tükenmişliğe yol açabilecek stres faktörlerine oldukça açıktır.

Orta ve yüksek tükenmişlik yaşayanların aksine kimi öğretmenlerin stresle başa çıkabildiği ve mesleki doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak belirli bir kesimin yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşaması, bu öğretmenlerin mesleklerini sürdürmekte zorlandıklarını, işlerine karşı ilgilerini kaybettiklerini ve duygusal olarak yıprandıklarını düşündürmektedir. Özellikle yüksek tükenmişlik düzeyinde olan öğretmenlerin işlerine karşı ilgilerinin azalması, motivasyon kaybı yaşamaları ve hatta mesleği bırakma eğiliminde olmaları söz konusu olabilir.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamasına neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik ve davranışsal sorunlarıyla sürekli ilgilenmek, velilerden gelen yüksek beklentileri karşılamaya çalışmak, yöneticilerden ve meslektaşlardan yeterli desteği alamamak gibi durumlar öğretmenlerin duygusal yükünü artırabilir. Bunun yanı sıra, fazla ders saati, aşırı iş yükü ve dinlenme sürelerinin yetersizliği gibi çalışma koşulları da duygusal tükenmişliği tetikleyebilir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesini kuramaması, duygusal enerjilerinin zamanla tükenmesine yol açarak motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri ele alındığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının orta seviyede tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çalışma ortamlarında tamamen izole olmadıklarını ancak zaman zaman meslektaşları ve yöneticileriyle olan ilişkilerinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Eğitim kurumlarındaki iş yükü, yöneticilerin tutumları, meslektaşlar arası rekabet veya destek eksikliği gibi faktörler, öğretmenlerin sosyal çevrelerinden uzaklaşmasına ve motivasyonlarının azalmasına neden olabilir.

Bunun yanı sıra tespit edilen düşük tükenmişlik kimi öğretmenlerin çalışma ortamlarında sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurabildiğini göstermektedir. Lakin yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin belirli bir oranda olması, bazı öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmaktan kaçındığını, yöneticileriyle iletişim kurmakta zorlandığını veya kurumsal aidiyet duygularının zayıfladığını düşündürmektedir. Bu tür bir yabancılaşma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine zarar verebilir ve okul ortamındaki iş birliği kültürünü olumsuz etkileyebilir.

Genel tükenmişlik boyutundaki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini sürdürmeye devam ettiklerini ancak zaman zaman zorlandıklarını ve işlerine yönelik motivasyonlarının azaldığını göstermektedir. Tükenmişlik, mesleğe yönelik ilgisizlik, duygusal yorgunluk ve çevreye yabancılaşma gibi birçok faktörün birleşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir olgudur. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, iş yükü, çalışma koşulları, öğrenci ve veli beklentileri, kurumsal destek eksikliği gibi etkenler genel tükenmişlik seviyesini belirleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Alanyazında yerli ve yabancı çalışmalar arasında bu boyutta

katılımcıların düşük tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşan araştırmacılara rastlanmaktadır (Paleksic, vd., 2015 ve Yılmaz Daban, 2018).

Öğretmenlerde görülen düşük tükenmişlik, bu öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğunu ve işlerini severek yaptıklarını göstermektedir. Yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin ise; mesleklerini sürdürmekte zorlandıklarını, motivasyonlarının ciddi şekilde azaldığını ve hatta mesleği bırakma eğiliminde olabileceklerini akla getirmektedir. Yüksek tükenmişlik yaşayan öğretmenler, mesleklerini yerine getirirken ciddi duygusal ve fiziksel zorlanmalar yaşayabilir, bu da onların verimliliğini ve mesleki bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin genel tükenmişlik yaşamalarına çeşitli etmenler neden olabilir. Aşırı iş yükü, eğitim sistemindeki değişimler, düşük maaşlar, mesleki tatminsizlik, öğrenci ve veli ilişkilerindeki zorluklar gibi etkenler öğretmenlerin zamanla tükenmişlik hissetmesine neden olabilir. Aynı şekilde; meslektaşlar ve yöneticilerle sağlıklı ilişkiler kuramamak, kurumsal destek eksikliği ve kariyer ilerleme fırsatlarının sınırlı olması gibi faktörler de tükenmişliği artırabilir. Tüm bu faktörler, öğretmenlerin yalnızca duygusal olarak değil, aynı zamanda fiziksel ve zihinsel olarak da yorgun hissetmelerine yol açarak genel tükenmişlik seviyelerini yükseltebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının tükenmişlik belirtileri gösterdiği ancak bunun çoğunlukla orta seviyede seyrettiği görülmektedir. Fakat belirli bir kesimde yüksek tükenmişlik seviyelerinin gözlemlenmesi, mesleki tatminin artırılması ve iş yükünün dengelenmesi için kurumsal düzeyde önlemler alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını koruyabilmeleri için destekleyici politikaların uygulanması, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması ve iş-yaşam dengesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminde öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin düşürülmesi, yalnızca onların mesleki yaşam kalitesini artırmakla kalmayıp, öğrencilerin akademik başarısını ve eğitim kalitesini de olumlu yönde etkileyebilir.

5.1.2 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu araştırma sorusuyla cinsiyetin tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, genel olarak erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını test eden sonuçlara bakıldığında, hiçbir tükenmişlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, bazı boyutlarda erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin kadınlara kıyasla biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olmadığından, cinsiyetin tükenmişlik üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenemez. Alanyazında mevcut çalışmayla örtüşen sonuçlara ulaşan çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Akın ve Oğuz, 2010; Avşaroğlu, vd., 2005; Bibou Nakou, vd., 1999; Burke, vd., 1996; Konert, 1997 ve Rottier, vd., 1983). Öte yandan bu çalışmanın sonucuyla çelişen bulgulara ulaşan araştırmacılar da mevcuttur (Girgin ve Baysal, 2005; Otacıoğlu, 2008; Smetackova, 2017; Sürgevil, 2006 ve Yılmaz ve Aslan, 2018). Bunun yanı sıra kadınlarda tükenmişliği daha yüksek bulan çalışmalar şunlardır; Arias ve diğerleri (2019), Başol ve Altay (2009), Kırılmaz ve diğerleri (2003), Maslach ve Jackson (1985), Naktiyok ve Karabey (2010), Saruhan (2019), Sünbül (2003), Topaloğlu ve diğerleri (2007) ve Yıldız (2021).

5.1.3 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yaş grupları arasındaki ilişkiyi inceleyen tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, genel olarak yaş ilerledikçe tükenmişlik seviyelerinde azalma gözlemlenmiştir. Özellikle mesleğe yönelik tükenmişlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı olmasa da belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Post-hoc analizine göre, bu boyutta daha ileri yaş gruplarındaki katılımcılar belirli yaş gruplarına kıyasla daha yüksek tükenmişlik seviyelerine sahip olma eğilimindedir. Bununla birlikte, diğer tükenmişlik boyutlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak daha önce yapılan çalışmalar arasında bu sonuçla örtüşmeyen araştırmalar mevcuttur (Akın ve Oğuz, 2010; Avşaroğlu, vd., 2005 ve Sünbül, 2003). Alanyazında yaş faktörünün

tükenmişlik üzerinde bir etkisinin bulunmadığı yönünde mevcut çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan yerli ve yabancı araştırmalar bulunmaktadır (Akyürek, 2020; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Kayabaşı, 2008; Konert, 1997; Özyer, vd., 2013; Uğuz, 2016 ve Yıldız, 2021). Bu sonuçlar, yaş faktörünün tükenmişlik üzerinde belirli alanlarda etkili olabileceğini ancak genel olarak tüm tükenmişlik boyutlarında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

5.1.4 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Eğitim durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, genel olarak eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik seviyelerinin yükseldiğini göstermektedir. Özellikle mesleğe yönelik tükenmişlik boyutunda eğitim grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da önemli farklılıklar tespit edilmiş ve en yüksek tükenmişlik seviyesinin doktora düzeyindeki katılımcılarda olduğu görülmüştür. Akyürek’de 2020 yılında yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak, diğer tükenmişlik boyutlarında eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Maslach ve Jackson’ın (1981) yaptıkları çalışmada eğitim düzeyinin artmasıyla tükenmişliğin de arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum eğitim seviyesindeki yükselmenin mesleki beklentiyi yükselttiği ve bu beklentilerin yeterince karşılanmamasının da tükenmişliği artırması şeklinde açıklanabilir. Akın ve Oğuz (2010), Aksu ve Baysal (2005), Özyer ve diğerleri (2013), Uğuz (2016), Yıldız (2021) yaptığı çalışmalarda eğitim durumunun tükenmişlik üzerinde bir etkisinin bulunmadığını tespit ederek mevcut çalışmayla paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonuçlar, eğitim seviyesinin tükenmişlik üzerindeki etkisinin özellikle mesleğe yönelik tükenmişlik açısından belirgin olduğunu, akademik kariyer ilerledikçe tükenmişlik düzeylerinin artabileceğini göstermektedir. Bu durum, akademik ve profesyonel beklentilerin artmasıyla birlikte daha yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin daha fazla tükenmişlik yaşama eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir.

5.1.5 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Mesleki Kıdeme Göre Farklılık Göstermekte midir?

Mesleki kıdem ile öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen tek yönlü ANOVA testi sonuçları, tükenmişlik düzeylerinin meslekte geçirilen yıllara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Özellikle mesleğe yönelik tükenmişlik ve genel tükenmişlik boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik tükenmişlik açısından, mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin en yüksek tükenmişlik seviyelerine sahip olduğu görülmektedir. Zivcicova ve Gullerova (2018) yaptıkları çalışmada, mesleğin başındaki öğretmenlerin yirmi yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını tespit ederek mevcut çalışmayı destekler nitelikteki bulgulara ulaşmıştır. Bu durum; öğretmenliğe yeni başlayan bireylerin mesleki yeterlilik ile ilgili kaygıları, sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukları, yoğun iş yükü ve uyum süreci gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Yeni öğretmenler, teorik bilgilerini pratiğe dökerken çeşitli engellerle karşılaşmakta ve bu da mesleğe yönelik motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, belirli bir mesleki deneyim kazandıktan sonra tükenmişlik seviyelerinde bir azalma görülmekte, ancak uzun yıllar meslekte kalan öğretmenlerde bu seviyeler tekrar artış göstermektedir. Bu artış, yıllar içinde biriken iş yükü, mesleki monotonluk, kariyer gelişiminde yaşanan tıkanmalar ve mesleğe duyulan bağlılığın azalması ile ilişkilendirilebilir. Deneyimli öğretmenlerin, zaman içinde daha az takdir gördüklerini hissetmeleri ve öğretmenlik mesleğinin getirdiği sürekli değişen beklentilere ayak uydurma zorunluluğu, tükenmişlik seviyelerini artıran faktörler arasında yer alabilir.

Genel tükenmişlik boyutunda da benzer bir eğilim gözlemlenmiştir. Kariyerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin genel tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olması, mesleğe yeni başlayan bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve uyum sürecinin etkileriyle açıklanabilir. Ancak orta düzeyde mesleki deneyime sahip öğretmenlerde tükenmişlik seviyelerinin düşmesi, öğretmenlerin mesleklerine daha fazla uyum sağlamaları, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri ve iş yükü ile başa çıkma stratejileri edinmeleri ile ilişkilendirilebilir. Ancak, uzun yıllar boyunca meslekte kalan öğretmenlerde tükenmişlik seviyelerinin yeniden artış göstermesi, öğretmenlerin zaman içinde mesleki tatminlerinin azalması ve fiziksel-psikolojik yorgunluklarının artmasıyla açıklanabilir.

Bu bulgu, öğretmen tükenmişliğinin yalnızca mesleğin başında değil, meslek hayatının ileri aşamalarında da önemli bir sorun olabileceğini göstermektedir. Diğer yandan alan yazında öğretmen tükenmişliği ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır (Aksanaklu ve İnandı, 2018; Akyürek, 2020; Yılmaz Daban, 2018 ve Yılmaz ve Aslan, 2018).

Diğer tükenmişlik boyutları olan öğrencilere yabancılaşma, duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara/yöneticilere yabancılaşma açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, meslekte geçirilen sürenin bu tükenmişlik boyutları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yabancılaşma, duygusal tükenmişlik ve meslektaşlarına/yöneticilerine yabancılaşma düzeyleri, bireysel faktörler, okul ortamı ve çalışma koşulları gibi değişkenlerle daha fazla ilişkili olabilir. Sonuç olarak, öğretmen tükenmişliği dinamik bir süreç olup, özellikle kariyerlerinin başlangıç ve ileri dönemlerinde risk faktörleri artmaktadır. Bu nedenle, yeni öğretmenlerin mesleğe adaptasyonunu destekleyecek programlar geliştirilmesi ve uzun süre meslekte çalışan öğretmenler için motivasyon artırıcı stratejilerin uygulanması tükenmişliği önlemeye yönelik önemli adımlar olabilir.

5.1.6 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Branşa Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu, norm fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin branşlarına göre değişip değişmediğini incelemektedir. ANOVA testi sonuçları branşın mesleki tükenmişlik üzerinde tüm boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuş olup mevcut çalışmayla paralellik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır (Cankara, 2008; Maraşlı, 2003; Oruç, 2007; Öktem, 2009 ve Özcan, 2008). Norm fazlası öğretmenler, okullarında ya da bölgelerinde ihtiyaç fazlası olarak belirlenen ve çoğu zaman zorunlu yer değişikliğine tabi tutulan ve branşları dışında başka bölümlerde görevlendirilen öğretmenlerdir. Bu durum, onların mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek önemli bir faktördür.

Test sonuçlarına göre, mesleğe yönelik tükenmişlik boyutunda en yüksek tükenmişliği yaşayan grup yabancı dil öğretmenleridir. Yabancı dil öğretmenlerinin yüksek tükenmişlik yaşamasının nedenlerinden biri, derslerinin genellikle yoğun müfredat, sınav odaklı öğrenme ve öğrencilerin yeterlilik seviyelerindeki farklılıklarla mücadele etmeyi gerektirmesi olabilir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde sürekli tekrar ve pratiğin gerekliliği, öğretmenlerin zamanla motivasyonlarını kaybetmelerine yol açabilir. Buna karşılık, en düşük tükenmişlik seviyesinin sanat ve spor öğretmenlerinde görülmesi, bu branşlarda derslerin daha fazla hareketlilik ve yaratıcı etkinlikler içermesi nedeniyle öğretmenlerin işlerini daha keyifli bulmalarından kaynaklanabilir.

Öğrencilere yabancılaşma boyutunda ise en yüksek tükenmişlik yaşayan grup sınıf öğretmenleridir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin farklı yetenek ve ilgi seviyelerine sahip geniş bir öğrenci grubuna sürekli rehberlik etmek zorunda olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri genellikle öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerinden de sorumlu oldukları için üzerlerindeki yük artabilir. Buna karşın, en düşük tükenmişlik seviyesinin sanat ve spor öğretmenlerinde görülmesi, bu branşlarda derslerin daha çok öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap etmesi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha doğal bir akışta ilerleyebilmesiyle açıklanabilir. Oruç (2007) yaptığı çalışmada duyarsızlaşma boyutunda en yüksek tükenmişliği sınıf öğretmenlerinin yaşadığını bularak mevcut çalışmayı desteklemektedir. Özmen'in (2001) çalışması ise diğer branşların rehber öğretmenlere ve sınıf öğretmenlerine göre bu boyutta daha yüksek tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşarak söz konusu çalışmayla çelişmektedir. Babaoğlu (2006), Balay ve Engin (2007), Dilsiz (2006) ve Öktem (2009) öğretmen tükenmişliğinin bu boyutta branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit ederek mevcut çalışmayla paralel bir sonuca ulaşmıştır.

Duygusal tükenmişlik boyutunda en yüksek tükenmişliği yaşayan grup sınıf öğretmenleri olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle uzun süreli bir ilişki içinde olmaları ve her bireyin gelişimiyle doğrudan ilgilenmeleri, zamanla duygusal yükü artırabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin çeşitli dersleri aynı anda yürütmesi ve müfredatın geniş kapsamlı olması, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir. En düşük tükenmişlik seviyesinin meslek dersleri öğretmenlerinde görülmesi ise bu öğretmenlerin genellikle daha özellikli alanlara odaklanmaları ve

derslerin belirli mesleki beceriler üzerine inşa edilmesiyle ilişkilendirilebilir. Başaran (1999), Balay ve Engin (2007), Gündüz (2005) ve Öktem (2009) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin branşa göre duygusal tükenmişlik boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum söz konusu çalışmayı destekler niteliktedir. Öte yandan bu boyutta öğretmen tükenmişliğinin branşa göre farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Erdemoğlu Şahin, 2007; Yılmaz Toplu, 2012).

Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma boyutunda en fazla tükenmişlik yaşayan grup yabancı dil öğretmenleridir. Yabancı dil öğretmenlerinin genellikle sayıları diğer branş öğretmenlerine nazaran daha az olduğundan, farklı branşlardaki meslektaşlarıyla daha az etkileşim içinde olabilirler. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin diğer branşlara kıyasla daha farklı metodolojik yaklaşımlar gerektirmesi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ortak pedagojik bir paydada buluşmalarını zorlaştırabilir. Buna karşılık, en düşük tükenmişlik seviyesinin fen ve matematik öğretmenlerinde görülmesi, bu branşlarda öğretmenler arasında daha fazla iş birliği ve kaynak paylaşımı olabilmesiyle açıklanabilir.

Genel tükenmişlik boyutunda en yüksek tükenmişlik seviyesi yabancı dil öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinde görülmüştür. Bu iki branşın öğretmenlerinin benzer seviyede tükenmişlik yaşaması, iş yüklerinin yoğunluğu, öğrenci gruplarıyla uzun süreli ve sürekli etkileşimde olmaları ve öğretim süreçlerinde yüksek sorumluluk taşımalarından kaynaklanıyor olabilir. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin farklı seviyelerde dil yeterliliğine sahip olması ve derslerinin çoğunlukla sınav odaklı değerlendirilmesi gibi nedenlerle yüksek tükenmişlik yaşayabilirken, sınıf öğretmenleri ise çok yönlü ders içeriği, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinden sorumlu olma gibi faktörlerle duygusal ve zihinsel olarak daha fazla yıpranabilir. Buna karşılık, en düşük tükenmişlik seviyesi sanat ve spor öğretmenlerinde gözlemlenmiştir. Bu branşlardaki öğretmenlerin daha hareketli ve yaratıcı bir ders işleyişine sahip olmaları, öğrencilerle daha doğal ve esnek bir iletişim kurabilmeleri ve derslerinin genellikle daha az akademik baskı içermesi, tükenmişlik seviyelerinin düşük olmasını açıklayabilir. Gencer (2002) ve Yalçın (2013) ise öğretmen tükenmişliği ile ilgili çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğer branşlardan daha düşük olduğunu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yapılan çalışmalardan bazıları da öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin branşa göre farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır (Başaran, 1999; Cankara, 2008; Karahan ve Balat, 2011; Maraşlı, 2003; Öktem, 2009 ve Özcan, 2008). En yüksek tükenmişlik seviyesinin yabancı dil öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinde görülmesi, bu branşların iş yükü, sorumlulukları ve çalışma koşullarıyla doğrudan ilişkili olabilir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinden sorumlu olmalarının yanı sıra, bireysel farklılıkları gözetererek her öğrenciye uyum sağlamaya çalışmak zorundadır. Aynı zamanda, idari görevlerin fazlalığı ve ailelerle kurulan sürekli iletişim, öğretmenlerin iş yükünü daha da artırarak mesleki tükenmişliklerini tetikleyebilir. Öte yandan, yabancı dil öğretmenleri genellikle öğrencilerin dil yeterliliğindeki farklılıklarla başa çıkmak zorunda kalmakta, ders içeriklerini sürekli olarak öğrenci seviyelerine uygun şekilde uyarlamakta ve çoğu zaman yoğun sınav süreçlerine dayalı bir eğitim sistemi içinde çalışmaktadırlar. Dil öğretiminin sürekli pratik gerektirmesi ve öğrencilerin düşük motivasyonu gibi faktörler, bu öğretmenlerin tükenmişliğini artıran etkenler arasında yer almaktadır.

Buna karşılık sanat, spor ve mesleki dersler öğretmenlerinde tükenmişlik seviyelerinin daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, bu branşların doğası gereği daha hareketli, yaratıcı ve esnek bir ders işleyişine sahip olmalarından kaynaklanabilir. Sanat ve spor dersleri, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak tanırken, öğretmenler için de daha az akademik baskı içeren bir ortam sunmaktadır. Ayrıca, beden eğitimi ve spor derslerinde fiziksel aktivitenin stres düzeylerini azaltıcı etkisi olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde, mesleki dersler öğretmenleri de genellikle daha uygulamalı ve pratik odaklı bir öğretim sürecine sahiptir, bu da öğretmenlerin dersleri sırasında daha az bilişsel ve duygusal yük hissetmelerine neden olabilir. Tüm bu faktörler göz önüne alındığında, öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak yaşadıkları tükenmişlik seviyelerinin mesleki koşullarla doğrudan ilişkili olduğu ve çalışma ortamlarının, iş yüklerinin ve öğrenciyle etkileşim biçimlerinin bu durumu belirleyici faktörler arasında yer aldığı söylenebilir.

5.1.7 Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Okul Kademesine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu ile öğretmenlerin çalışmış oldukları okul kademesinin yaşadıkları mesleki tükenmişlik üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek hedeflenmiştir. Bu kapsamda yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre, norm fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Post-hoc testi, ortaya çıkan bu anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılmıştır. Alanyazında mevcut çalışmanın bulguları ile farklı sonuçlara ulaşan bazı araştırmalar, mesleki tükenmişliğin çalışılan okul kademesinden etkilenmediği doğrultusunda sonuçlara ulaşmışlardır (Akyürek, 2020; Arias, vd., 2019; García Carmona, vd., 2019 ve Paleksic, 2015).

Mesleğe Yönelik Tükenmişlik boyutunda en yüksek tükenmişliği yaşayan öğretmenler ilkökul ve özel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerdir. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin temel akademik becerileri kazanmalarından sosyal-duygusal gelişimlerine kadar geniş bir sorumluluk alanına sahiptir. Aynı zamanda, küçük yaş gruplarıyla çalışmanın getirdiği yüksek enerji gereksinimi ve sürekli dikkat gerektiren sınıf yönetimi süreci, öğretmenler için fiziksel ve zihinsel olarak oldukça yorucu olabilmektedir. Özel eğitim öğretmenleri ise bireysel farklılıkları yüksek olan öğrencilerle çalışmaları, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik yoğun bir çaba harcamaları ve kimi zaman duygusal olarak zorlayıcı durumlarla baş etmek zorunda kalmaları nedeniyle daha fazla tükenmişlik yaşayabilmektedir. Buna karşılık, lise ve ortaokul öğretmenleri mesleğe yönelik tükenmişlik açısından daha düşük seviyelerde bulunmuştur. Bu durum, lise ve ortaokul kademelerindeki öğretmenlerin genellikle daha bağımsız öğrencilerle çalışmaları, müfredat odaklı ilerlemeleri ve sınıf içi sorumluluklarının ilkökul ve özel eğitim öğretmenlerine kıyasla farklı dinamiklere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilere Yabancılaşma boyutunda en yüksek tükenmişliği yaşayan öğretmenler ilkökul kademesinde görev yapanlardır. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde kritik bir role sahip olmalarına rağmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bireysel farklılıklar, davranış yönetimi sorunları ve akademik baskılar nedeniyle zaman zaman öğrencilerine karşı duygusal bir mesafe hissedebilmektedir. Bunun yanı sıra, okul öncesi öğretmenleri de bu boyutta yüksek

tükenmişlik seviyelerine sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri, henüz akademik eğitimin başında olan, öz düzenleme becerileri gelişmemiş ve duygusal desteğe yoğun şekilde ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmaktadır. Küçük yaş gruplarıyla sürekli etkileşim içinde olmak, fiziksel olarak yorucu olmanın yanı sıra duygusal olarak da yıpratıcı olabilmektedir. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğrencilerle etkili bir iletişim kurma gerekliliği, zaman zaman öğretmenlerin öğrencilerle aralarına mesafe koymasına yol açabilmektedir. Buna karşın, lise öğretmenleri bu boyutta en düşük tükenmişlik seviyesine sahiptir. Lise kademesinde öğrencilerin daha bağımsız olması, öğretmenlerin akademik içeriğe odaklanabilmesi ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin daha az duygusal yük taşıması, lise öğretmenlerinin bu boyutta daha düşük tükenmişlik yaşamasına neden olmuş olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olması ise, bireyselleştirilmiş eğitim süreçleri sayesinde öğrencilerle daha yakın ve güçlü bağlar kurabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Duygusal Tükenmişlik boyutunda en yüksek tükenmişliği yaşayan öğretmenler ilkokul ve okul öncesi kademelerinde görev yapanlardır. Bu kademelerde öğretmenler, öğrencilerle birebir ve sürekli etkileşim içinde bulunarak onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirme, duygusal düzenlemelerine yardımcı olma ve onları ilkokula hazırlama gibi yoğun bir sorumluluk taşımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin zaman içinde duygusal olarak tükenmelerine yol açabilir. Benzer şekilde, ilkokul öğretmenleri de akademik bilgi kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin disiplin, sosyal beceri ve özgüven gelişimlerini desteklemekle yükümlüdür. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerine olan bağımlılığı, sınıf içindeki yüksek enerji seviyesi ve öğretmenlerin çok yönlü sorumlulukları, bu kademedeki çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamasını artıran faktörler olabilir. Buna karşılık, ortaokul ve lise öğretmenleri bu boyutta en düşük tükenmişliği yaşamaktadır. Ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde daha bağımsız hareket etmeleri, öğretmenlerin daha çok ders içeriklerine odaklanmalarına olanak tanımakta ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin daha profesyonel bir çerçevede şekillenmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin öz yönetim becerilerinin gelişmiş olması, öğretmenlerin duygusal yükünü hafifleterek bu kademelerde tükenmişlik düzeyinin daha düşük seyretmesine katkıda bulunmuş olabilir.

Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma boyutunda en yüksek tükenmişliği özel eğitim ve ilkökul kademelerinde görev yapan öğretmenler yaşamaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulamak, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim süreçlerine destek olmak ve ailelerle sürekli iletişim halinde bulunmak gibi oldukça yoğun sorumluluklar üstlenmektedir. Ayrıca, bu öğretmenler genellikle diğer branşlardaki meslektaşlarından farklı bir iş yükü ve çalışma ortamına sahip olduklarından, meslektaşlarıyla yeterli düzeyde iş birliği yapamayabilir ve yöneticilerden bekledikleri desteği alamayabilirler. Benzer şekilde, ilkökul öğretmenleri de yoğun ders programları, sınıf yönetimi ve öğrenci gelişim takibi gibi görevler nedeniyle meslektaşlarıyla etkileşime yeterince zaman ayıramayabilir, bu da onların meslektaşlarına ve yöneticilere karşı yabancılaşma hissetmelerine neden olabilir. Buna karşılık, en düşük tükenmişlik düzeyi ortaokul ve lise kademelerinde görülmüştür. Bu kademelerde öğretmenlerin daha branş odaklı çalışmaları, birbirleriyle ortak ders planlamaları yapabilmeleri ve belirli alanlarda uzmanlaşmış olmaları, meslektaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlamış olabilir. Aynı zamanda, lise ve ortaokul öğretmenlerinin daha fazla akademik destek ve idari kaynaklara erişimi, yöneticilerle olan iletişimlerini daha sağlıklı bir çerçevede sürdürmelerine katkı sağlamış olabilir. Erdemoğlu Şahin (2007) yaptığı çalışmada bu boyutta tükenmişliğin mevcut araştırmanın aksine en fazla din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinde görüldüğü sonucuna varmıştır.

Genel tükenmişlik boyutunda en yüksek tükenmişliği ilkökul ve okul öncesi öğretmenleri yaşamaktadır. Bu durumun temel sebeplerinden biri, bu kademelerde görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerle doğrudan ve daha yoğun etkileşim içinde olmalarıdır. İlkokul öğretmenleri, özellikle temel becerilerin kazandırılmasında büyük bir sorumluluk taşımakta ve öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine doğrudan rehberlik etmektedir. Aynı zamanda, bu yaş grubundaki öğrencilerde bağımsız çalışma becerileri yeterince gelişmediğinden öğretmenlerin sürekli rehberlik sağlamaları, sınıf yönetimine daha fazla enerji harcamaları gerekmektedir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenleri de çocukların temel eğitim hayatına ilk adımı atmaları sürecinde onlara eşlik etmekte, oyun temelli öğrenme ortamlarını düzenlemek ve onların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek gibi birçok kritik görev üstlenmektedir. Bununla birlikte, bu kademelerde öğretmenlerin ailelerle sürekli iletişim halinde olmaları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik

uyarlamalar yapmaları, mesleki tükenmişliği artıran diğer faktörler arasında yer almaktadır.

Buna karşın, genel tükenmişliğin en düşük olduğu kademeler ortaokul ve lise olmuştur. Bu kademelerde görev yapan öğretmenlerin branş öğretmeni olmaları ve ders sürelerinin daha sınırlı olması, öğrencilere bireysel rehberlik yükünü azaltarak tükenmişlik seviyelerini düşürebilir. Ortaokul ve lise öğretmenleri, genellikle belirli bir disiplin alanında uzmanlaşmış olup daha akademik bir öğretim süreci yürüttüklerinden, ilkokul ve okul öncesine kıyasla öğrencilerin bilişsel düzeylerine yönelik daha odaklı ve sistemli ders işleyebilirler. Ayrıca, lise düzeyinde öğrencilerin daha bağımsız çalışma becerilerinin gelişmiş olması, öğretmenlerin sürekli yönlendirme yapma ihtiyacını azaltarak iş yükünü hafifletebilir. Bunun yanı sıra, bu kademelerde öğretmenlerin idari destek mekanizmalarından ve mesleki gelişim fırsatlarından daha fazla yararlanabilmesi de tükenmişliği azaltan etkenler arasında yer alabilir. Diğer taraftan, Arias (2019) ve García Carmona ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmalarda, lise ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin, ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek tükenmişliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların ulaştıkları sonuç, mevcut çalışma ile çelişmektedir.

Sonuç olarak, norm fazlası öğretmenler arasında ilkokul öğretmenleri en yüksek tükenmişliği yaşayan grup olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, onların öğretim süreçlerinde hem akademik hem de sosyal beceri kazandırma zorunluluğu ile karşı karşıya olmaları, öğrenci ve veli beklentilerinin yüksek olması ve sınıf yönetimi konusunda daha fazla çaba sarf etmeleri ile açıklanabilir. Buna karşılık, lise ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha düşük olup, bu durum onların öğrencilerle kurdukları etkileşimin doğası ve iş yüklerinin farklılaşması ile ilişkili olabilir.

5.2 Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere, tükenmişlik konusunda ileride araştırma yapacak kişilere, idarecilere ve merkez teşkilatı yöneticilerine çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Norm fazlası öğretmenler;

- Bireysel farkındalıklarını artırarak kişisel başa çıkma becerilerini geliştirmeleri,
- Okul rehberlik servisleri, psikolojik danışmanlar ya da profesyonel destek sağlayan kurumlarla iletişime geçmeleri,
- Mesleki kimliklerini sahiplenerek mesleki motivasyonlarını korumaları,
- Benzer süreci yaşayan öğretmenlerle iletişimde olmaları ve deneyim paylaşımı yapmaları, bu süreci daha sağlıklı ve güçlü bir şekilde atlatabilmeleri için büyük önem taşımaktadır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların;

- Norm fazlası durumunun öğretmenlerde oluşturduğu psikolojik, sosyal ve mesleki etkilerin derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar üzerine yoğunlaşmaları,
- Öğretmen deneyimlerinin sahaya yansımalarını birebir ortaya koyan vaka analizleri ve görüşme temelli çalışmalara odaklanmaları,
- Tükenmişlik sendromunun düzeyi ile norm fazlası durumuna bağlı değişkenler (atama süreci, kurum değişikliği sıklığı, yöneticilerle ilişkiler, sosyal destek düzeyi vb.) arasındaki ilişkiyi ortaya koyan nicel araştırmalar yapmaları,
- Farklı coğrafi bölgelerde, okul türlerinde ve sosyoekonomik düzeylerde karşılaştırmalı çalışmalar yapmaları,
- Norm fazlası uygulamalarının yalnızca öğretmenler üzerindeki değil, öğrenciler, veliler ve okul iklimi üzerindeki etkilerini de araştırma kapsamı içine almaları önerilebilir.

5.2.3 İdarecilere ve Merkez Teşkilatı Yöneticilerine Öneriler

Hem okul düzeyindeki idarecilerin hem de il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile merkez teşkilatındaki yöneticilerin;

- Öncelikle norm fazlası atama süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine başvurmaları, sürece öğretmenlerin aktif katılımını sağlayarak, keyfî ve güvensizlik yaratabilecek uygulamalardan kaçınmaları; bu doğrultuda alınacak olan kararları şeffaf, adil ve nesnel kriterlere dayalı olarak vermeleri,
- Yer değiştirme sürecinde öğretmenlerin bireysel koşulları, hizmet süresi, uzmanlık alanı ve kişisel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları,
- Norm fazlası durumuna düşen öğretmenlere yönelik oryantasyon programları, sosyal uyum çalışmaları ve kurumsal aidiyeti güçlendirecek faaliyetler planlamaları, öğretmenlerin sadece yeni görev yerlerine daha hızlı adapte olmalarına değil aynı zamanda tükenmişlik duygularının azalmasına katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5625), 1-22.
- Agyapong, B., Wei, Y., & Agyapong, V. I. (2024). Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: Prevalence and predictors. *Frontiers in Public Health*, 12(1396461), 1-20.
- Akın, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Aksanaklu, P., & İnandı, Y. (2018). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955.
- Aksoydan, E. (2003). Çalışma yaşamı ve sağlık. Detay Yayıncılık.
- Aksu, A., & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 7-24.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Aldemir, C., Ataol A., & Budak, G. (2004). İnsan kaynakları yönetimi. Barış Yayınları.
- Altuntaş, E. (2003). Stres yönetimi. Alfa Yayım.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S. G., & Balçına, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15-1.

- Arias Gallegos, W. L., Huamani Cahua, J. C., & Ceballos Canaza, K. D. (2019). Burnout syndrome in school teachers and university professors: A psychometrical and comparative analysis from Arequipa city. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 7(3), 92-113.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, D., Akay, B., & Baydemir, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinde tükenmişlik ve etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 19-23.
- Aydın, T. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve öğretmen özyeterlik inançlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Aydoğan, S. S., & B.bostancı, A. (2021). Öğretmenlerin Duygusal Emek Gösterimleri İle Psikolojik Sözleşmeye Uyuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(36), 2637-2674.
- Aytaç, S. (1997). Çalışma yaşamında kariyer. Epsilon Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Babbie, E. (2020). The practice of social research (15th ed.). Cengage Learning.
- Balay, R. ve Engin, A. (2007). GAP Bölgesi'nde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyi üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 205- 232.
- Baltaş, Z., & Baltas, A. (1998). Stres ve başa çıkma yolları. Remzi Yayınları.
- Bandura, A. (1997). Self- Efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9).

- Başaran, B. I. (1999). *Zihinsel, görme, işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Beer, J., & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331–1336.
- Benigno, V., Usai, F., Mutta, E. D., Ferlino, L., & Passarelli, M. (2024). Burnout among special education teachers: Exploring the interplay between individual and contextual factors. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 213–231.
- Bibou Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Bilgin, N. (2003). Sosyal psikoloji sözlüğü. Bağlam Yayıncılık.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Bryman, A. (2016). Social research methods (5th ed.). Oxford University Press.
- Budak, G., & Budak, G. (2004). İşletme yönetimi. Barış Yayınları.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and selfdoubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayınları.
- Cankara, A. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerindeki Psikolojik Tükenmişlik Düzeyinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197-211.
- Cardinell, C. F. (1981). Mid-Life professional crises: Two hypotheses. Paper presented at the Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration, Seattle.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cevahir, E. (2020). SPSS ile nicel veri analizi rehberi. Kibele.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Cherniss, C. (1980). Observed Supervisory Behavior and Burnout in Special Education. *Exceptional Children*, 54(5), 449-454.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and An Integration of Resarh on Job Burnout, *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal Of Applied Psychology*, 78(1), 98.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

- Cutiva, L.C., & Burdorf, A. (2015). Effects of noise and acoustics in schools on vocal health in teachers. *Noise Health*, 17, 17–22.
- Çam, O. (1995). Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinde psikodrama uygulamasının empatik eğilim ve empatik beceri üzerine etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 11(2), 55-65.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlik arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- De Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R., & Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581-587.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Hedef peşinde koşmanın “ne” ve “neden’i: İnsan ihtiyaçları ve davranışın kendi kaderini tayin etmesi. *Psikolojik Araştırma Dergisi*, 11(4), 227-268.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). Tükenmişliğin iş talepleri-kaynaklar modeli. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 86(3), 499-512.
- Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 158(35), 115-127.
- Dericioğulları, A., Konak, S., Arslan, E., & Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), s.13-23.
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2014). Knowledge of teachers about the burnout syndrome: Process, risk factors and consequences. *Psicologia em Estudo*, 19, 741-752.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Doğan, S. (2003). Personel güçlendirme. Sistem Yayıncılık.
- Doruk, R. (2014). Bugün işe gitmesem: İş yaşamında tükenmişlik sendromu. Mitra Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2008). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. (55. basım). Remzi Kitabevi.
- Dunham, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools. *Educational Review*, 31(1), 11-20.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Durmuş, Y., & Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 16(47), 25-32.
- Düzyürek, S., & Ünlüoğlu, G. (1992). Hekimde tükenmişlik (burnout) sendromu. *Psikiyatri Bülteni*, 1, 108-112.
- Dworkin, G. A. (1986). Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children. State University of New York Press.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions. Plenum Publishers.
- Eraıl, S., Eraıl, D., Çiçek, B., & Yıldırım, T. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan okul içi unsurlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 679-693.
- Erdek, F., & Meteriz, N. (2025). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile tükenmişlik durumlarının incelenmesi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 9(51), 158-175.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eren, E. (2000). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. Beta Yayınları.

- Ergene, H. (2010). *Kamu çalışanlarında tükenmişlik olgusu Tüvasaş örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ersoy, F., Yıldırım, C., & Edirne, T. (2001). Tükenmişlik (Staff Burn-out) sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(2).
- Eurydice, European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Balcon, M.-P., & Nikolova, S. (2023). Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2021/2022, (M.-P.Balcon,edito) Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/764821>
- Fırat, M. Z. (2015). *Tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın mesleki bağlılık üzerindeki etkileri: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fowler, F. J. (2008). *Survey research methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. R., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education?* (8. Ed). McGraw-Hill Publishing.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1981). *Burn-Out; How to beat the high cost of success*. Bantam Books, Doubleday & Company, Inc.
- Friedman, I. A. (2000). Öğretmenlerde tükenmişlik: Kusursuz profesyonel performans hayallerinin yıkılması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 56(5), 595-606.
- García Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (10th ed.) Pearson.

- Gencer, A. (2002). *Öğretmenlerinin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi: İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172–187.
- Glass, D. C., Mcknight, D. J., & Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, burnout and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 147-155.
- Göktepe, A. K. (2016). Tükenmişlik sendromu. Nesil Yayınları.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). İş ve aile rolleri arasındaki çatışmanın kaynakları. *Yönetim Akademisi İncelemesi*, 10(1), 76-88.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gürşimşek, I., & Girgin G. (2000, 10-12 Mayıs). *İzmir örnekleminde okulöncesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hizmet veren öğretmenlerde görülen tükenmişlik (burnout) düzeyi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu. Çanakkale.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sosyal destek kaynakları ve tükenmişlik: Kaynakların korunması modelinin meta-analitik testi. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 91(5), 1134-1145.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. Beta Basın Yayın Dağıtım.

- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personel Management*, 17(2), 167-189.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47-69.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*. 12(2), 288-298.
- Işıkkhan, V. (2011). Sosyal Hizmet ve Tükenmişlikle Başa Çıkma. (1. Baskı). Vizyon Yayınevi.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinde tükenmişlik. Nobel Yayın Dağıtım.
- İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin Tükenmişlik Deneyimi: Nedenler ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 54-66.
- Jackson, S. E., Schwab, L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jesus, S. N., & Paixao, M. P. (1996, September). The “Reality Shock” of the beginning teachers. Paper presented at the International Conference of FEDORA, Coimbra, Portugal.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar. (10. baskı). Evrim Yayınevi.

- Kaner, S., Şekercioğlu, G., & Yellice-Yüksel, B. (2008). *Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği geliştirme çalışması*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kaya, Ş. D., & Arıöz, A. (2014). Ebe ve hemşire öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 89-99.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., & Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda “Tükenmişlik Durumu” araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.
- Kırlangıç, Ç., & Olcay, M. (1995). Tükenmişlik. Saray Medikal Yayıncılık.
- Klarreich, S. H. (1993). Stressiz çalışma ortamı. Öteki Yayınevi.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: International Review*, 57, 127-151.
- Koçel, T. (2003). İşletme yöneticiliği. Beta Basım Yayım.
- Konert, E. (1997). *The relationship among middle school teacher burnout, stress, job satisfaction, and coping skills*. Doctoral dissertation, Wayne State University, 1997. Dissertation Abstracts International, 58-11A, 4143.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kumar, R. (2011). Araştırma yöntemi: Yeni başlayanlar için adım adım bir rehber. (3. baskı). Sage Yayınları.

- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10(3), 154-159.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- Leiter, M. P. (2003). Areas of worklife survey manual. (Third edition). Centre for Organizational Research and Development.
- Leiter, M. P., Harvie P., & Frizzell C. (1988). The correspondence of patient satisfaction and nurse burnout. *Social Sciences and Medicine*, 47, 1611-1617.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies Research in Occupational Stress and Well Being, Elsevier Ltd.
- Mackenzie, R. A. (1989). Zaman tuzağı zamanı nasıl denetlersiniz? (çev. Y. Güneri). İlgı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1987'de yayımlandı).
- Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). Tükenmişlikte cinsiyet ve aile değişkenlerinin rolü. *Cinsiyet Roller*, 12, 837-851.
- Maslach, C., & Leiter, P. (1997). The truth about burnout. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). İş tükenmişliği. *Yıllık Psikoloji İncelemesi*, 52, 397-422.
- Maslach C., & Zimbardo P. G. (1982). Burnout – The cost of caring. Prentice- Hall, Inc.

- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Meriç, E. & Erdem, S. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S.C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S. & McElvenny, D. M. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *Int. J. Environ Res. Public Health*, 19(5776), 1-48.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 26 Ağustos). 2024/57 sayılı *İhtiyaç ve Norm Kadro Fazlası Öğretmenler Genelgesi*. <https://www.meb.gov.tr/genelgeler>
- Muchinsky, P. M. (1993). Organizational behavior. McGraw- Hill.
- Musson Rose, D., & Loomis, A. (2025). Teacher Burnout, Student-Teacher Relational Closeness, and the Moderating Effect of Work Stress Focused Supervision. *Early Childhood Education*, 53, 1027–1039.
- Mutlu, O., Aslan, M., Şahiner, F. N., & Kızıl, E. (2025). The relationship between professional burnout levels and job satisfaction of mathematics teachers. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(8), 57–68.
- Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2010). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Neuman, W. L. (2014a). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar-I (çev. S. Özge). (7. baskı). Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2005’de yayımlandı).
- Neuman, W. L. (2014b). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar-II (çev. S. Özge). (7. baskı). Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2005’de yayımlandı).

- Nguyen, T. D., Lam, C. B., & Bruno, P. (2022). Is there a national teacher shortage? A systematic examination of reports of teacher shortages in the United States. (EdWorkingPaper: 22-631). Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/76eq-hj32> 15 Şubat 2025’de alınmıştır.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103–116.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, M. C. (2016). Bireysel kariyer yönetimi-II. Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özer, K. (2003). Gerçekçi yönetim. Sistem Yayıncılık.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2021). Örgütsel davranış. Ekin Basım Yayın.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166). [Çevrimiçi form]: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-ozkan.htm> 02 Aralık 2024’te alınmıştır.

- Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Özyer, K., Kanbur, A., Kanbur, E., & Seçgin, Y. (2013). Arkadaşlık mutluluk getirir mi? İşyeri arkadaşlığı ile tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. 1. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı (16-21), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Paleksić, V., Ubović, R., & Popović, M. (2015). Personal characteristics and burnout syndrome among teachers of primary and secondary schools. *Scripta Medica*, 46(2), 118-124.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publishing.
- Pines, A. M. (2002). A psychoanalytic – existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher and a manager. *Psychoteraphy: Theory, Resarch, Practise, Training*, 39(1), 103-109.
- Pines, A. M. (2003). Occupational burnout: a cross-cultural Israeli Jewish- Arab perspective and its implications for career counselling. *Career Development International*, 8(2), 97-106.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. The Free Press, Division of Macmillan, Inc.
- Potter, B. A. (1998). *Overcoming job burnout: How to renew enthusiasm for work*. Ronin Publishing.
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.

- Punch, K. F. (2020). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar (çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2005’de yayımlandı).
- Rogers, C. R., & Akkoyun, F. (2019). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.
- Roloff, M. E. (1987). *Communication and conflict*. Sage Publications.
- Ross, R. R., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1989). Job stresssocial support and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 464-470.
- Rottier, J., Kelly, W., and Tomhave, W. K. (1983). Teacher burnout-small and rural school style. *Education*, 104(1), 72-79.
- Rozenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment implications for teacher induction. *The Elementary School Journal*, 4, 421– 438.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-student and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(103221), 1-14.
- Saruhan, U. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpařa Üniversitesi, Tokat.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*, 72, 22-37.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill-building approach*. (4th ed.) John Wiley & Sons, Inc.
- Shinn, M., Rosario, M., Morsch, H., & Chestnut, D. E. (1984) Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 864-876.

- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25-48.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sinangil, H. (1998). Örgütsel performans: Değerlendirmesi ve yönetimi, endüstri ve örgüt psikolojisi-II. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 228-241.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler (Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Storlie F. J. (1979). Burnout: the elaboration of a concept. *The American Journal Of Nursing*, 79(12), 2108-2111.
- Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research & Practise*, 16(6), 741-752.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Journal*, 11(2), 63-75.
- Sünbül, A. M. (2003). An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high school teachers. *Australian Journal of Education*, 47(1), 58-73.
- Sürgevil, O. (2006). Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri. Nobel Yayın Dağıtım.

- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Tükenmişlik için doğmuş: Kişilik, iş tükenmişliği ve iş sonuçlarına ilişkin meta-analitik bir yol modeli. *Mesleki Davranış Dergisi*, 76(3), 487-506.
- Şahin, N. H. (1998). Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım. (3. basım). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şişman, M. (1994). Örgüt kültürü-Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using multivariate statistics (7th ed.). Pearson.
- Taştan, Z. S. (2003). *İKY'nin Değişen Yüzü: Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. <http://www.insankaynaklari.gokceada.com> 06.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Telman, N., & Ünsal P. (2004). Çalışan memnuniyeti. Epsilon Yayıncılık.
- Telli, E., Ünsar, A. S., & Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: Konuyla ilgili bir uygulama. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2).
- Thomas, J., & Reyes, M. S. (2024). Understanding the new stress factors affecting teachers' burnout: A scoping review. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, 28(1), 1-18.
- Topaloğlu, M., Koç, H., & Yavuz, E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Kamu-İş*, 9(3), 31-52.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tozduman, D. T. (2016). *Öğretmenlerin stresle baş edebilme yöntemleri ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. Routledge.

- Turtulla, T. (2014). *Kosova'da görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tümekaya, S. (1997, 1-3 Eylül). *İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile kullandıkları başa çıkma davranışları*. 4. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu. Ankara.
- Tümekaya, S., & Nama Aydın, G. (2022). Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1401-1417.
- Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu (11. baskı). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğuz, S. (2016). *Adana'da mesleki ve teknik anadolu liselerinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uygun, E. (2006). *Psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Üstün, B. (1995). *Hemşirelerin atılganlık ve tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Victoria Eyalet Hükümeti. (2019). *Fazlalıkların Yönetimi - Öğretim Hizmeti Politikası ve Yönergeleri*. www2.education.vic.gov.au/pal. 14.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers expectations about first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31– 40.
- Wright, T. A., & Bonett D. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 491-499.

- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yellice Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1–25.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, F. (2021). *Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi ile iş yeri arkadaşlığı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, işdoyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zivcicova, E., & Gullerova, M. (2018). Burnout syndrome among teachers. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 78-85.

EKLER

EK-A KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz?

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yaşınız?

☐ 22-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 50 ve üstü

3- Eğitim durumunuz?

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

4- Meslekte kaçınıcı yılınız?

☐ 0 - 5

☐ 6 - 10

☐ 11 - 15

☐ 16 - 20

☐ 21 – 25

☐ 26 yıl ve üzeri

5- Branşınız?

.....

6- Görev yaptığınız okul türü?

☐ Anaokulu

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

EK-B ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Değerli arkadaşlar,

Norm fazlası öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik sendromuna yönelik bir araştırma yapıyorum. Norm fazlası çalışırken yaşayabileceğiniz tükenmişlik seviyesi hakkında bilgi toplamak için hazırladığım aşağıdaki anketin sorularını İÇTENLİKLE cevaplırsanız çok memnun olurum. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan rakamı daire içine alınız. Anketteki soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığını unutmayınız. Kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi bu araştırma sonucunda hazırlanan hiçbir raporda kullanılmayacaktır ve ankette belirtmenize de gerek yoktur. Araştırmaya katılım tamamen gönüllüdür. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Rabia ŞİMŞEK
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
İnönü Üniversitesi/ Malatya

Bu formdaki bilgileri okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. EVET

☐

HAYIR

☐

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

	Beni çok iyi tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni pek tanımlamıyor	Beni hiç tanımlamıyor
1. Öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum	()	()	()	()	()
2. Okulların açılması yaklaştıkça içimi sıkıntılar kaplıyor	()	()	()	()	()
3. Öğretmek artık beni heyecanlandırmıyor	()	()	()	()	()
4. İşe gitmek istemiyorum	()	()	()	()	()
5. İş yerimde hemen öfkeleniyorum	()	()	()	()	()
6. İşimi düşününce mideme ağrılar giriyor	()	()	()	()	()
7. Başka bir iş yapmayı istiyorum	()	()	()	()	()
8. Kapasitemi ve yeteneklerimi öğretmenlikten başka bir meslekte daha iyi kullanabileceğimi hissediyorum	()	()	()	()	()

EK-B ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ (Devamı)

9. Öğretmenlik mesleğinde kendimi gerçekleştiremediğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
10. Yeniden bir meslek seçme olanağım olsa, başka bir mesleği seçerdim	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
11. Öğretmenlik, benim beklentilerimi karşılamıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
12. Öğrencilerle uğraşmaktan bıktım	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
13. Öğrencilerle ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
14. Bütün gün öğrencilerle uğraşmak beni çok yıpratıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
15. Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
16. Öğrencilerim beni hasta ediyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
17. İşyerinde kendimi hasta gibi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
18. İşime konsantre olamıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
19. Artık derslere girmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
20. Ders saatleri bir türlü bitmek bilmiyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
21. Meslektaşlarımla ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
22. Meslektaşlarımla sık sık tartışıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()

EK-B ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ (Devamı)

23. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni pek tanımlamıyor	Beni hiç tanımlamıyor
	()	()	()	()	()
24. Yöneticiler, öğretmen olarak çabalarımı takdir etmiyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni pek tanımlamıyor	Beni hiç tanımlamıyor
	()	()	()	()	()
25. Sınıfımda ortaya çıkan sorunların çözülmesinde yöneticiler hiç destek olmuyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni pek tanımlamıyor	Beni hiç tanımlamıyor
	()	()	()	()	()
26. Yöneticiler, çabalarımı övmekten çok eleştiriyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni pek tanımlamıyor	Beni hiç tanımlamıyor
	()	()	()	()	()

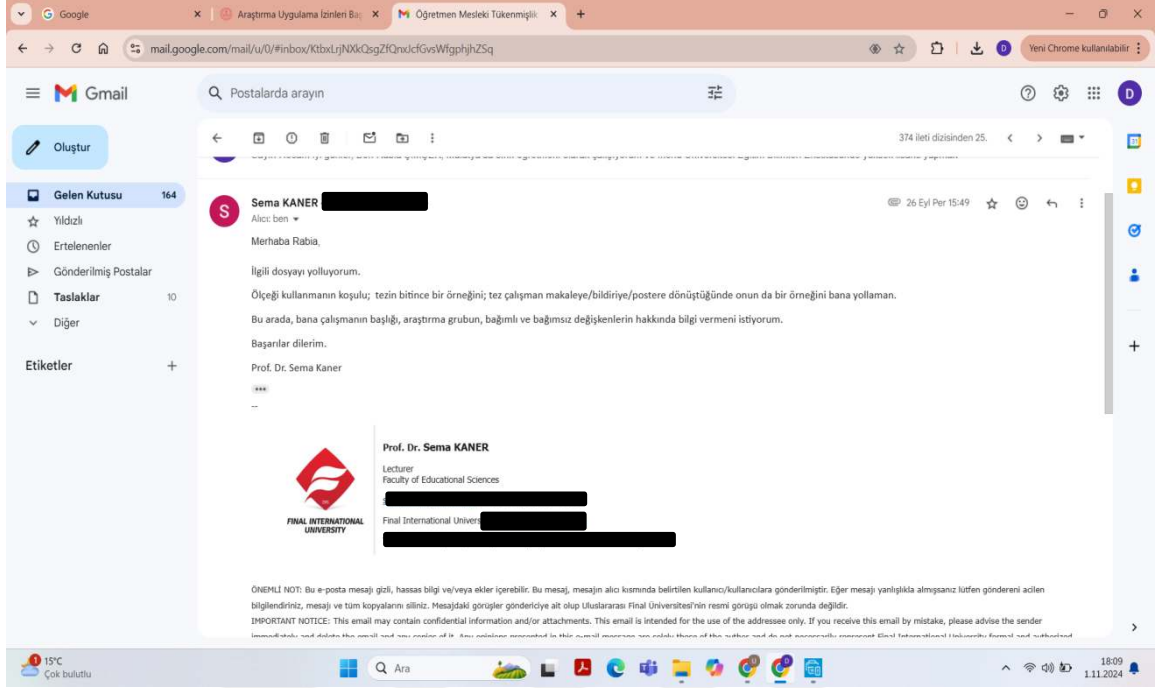
EK-C ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

1.11.2024 17:40

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu					
Oturma Tarihi : 11-10-2024		Oturma Sayısı : 17		Karar Sayısı : 35	
Etik Açidan Uygun					
Çalışma Adı		Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği			
Araştırmacılar		Doç.Dr. HASAN AYDEMİR (Danışman) Yüksekisans Öğrencisi Rabia Şimşek (Yürütücü)			
Başkan		Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ			
Kurul Üyeleri					
Kullanıcı pınar özbay				Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL				Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR				Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lütüye ÖZDEMİR					

EK-Ç ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ



EK-D GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Tarih:15.10.2024

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu formun amacı katılmanız istenilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği." başlıklı araştırma "Rabia ŞİMŞEK" tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Malatya ilinde devlet okullarında görevlendirilen norm fazlası öğretmenlerin yaşamış olduğu tükenmişlik sendromunun hem düzeyini hem de tükenmişlik sendromunun farklı değişkenliklerle ilişkisini belirlemek.

Araştırmanın Nedeni: Norm fazlası öğretmenlerde tükenmişlik seviyesini belirlemek.

Süresi: 15.10.2024 - 15.05.2025

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Malatya İli.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Rabia ŞİMŞEK

e-posta: [REDACTED]

İmzası:

EK-E TEZ ÖNERİ KABUL YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/07/2024-468053



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-84504069-050.04-468053
Konu : YKK 18.07.2024 (2024/29-
01,02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,
14,15,16,17,18,19)

24/07/2024

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Yönetim Kurulunun 18.07.2024 tarihli 29. oturumunda almış olduğu 2024/29-01,02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19 sayılı kararları yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç.Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	YÖNETİM KURULU KARARI FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-002
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

YÖNETİM KURULU KARARI		
Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
18.07.2024	29	2024/29-15

Enstitümüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi **Rabia ŞİMŞEK'in**, tez konusunun belirlenmesine ilişkin, Anabilim Dalı Başkanlığının 16.07.2024 tarih ve 463819 sayılı yazısı ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra, adı geçen öğrencinin, Doç. Dr. Hasan AYDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğu "Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği" başlıklı tez önerisinin "Inönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği" nin 10. Maddesi uyarınca kabulüne oybirliği ile karar verildi.

EK-F MEB ÖLÇEK UYGULAMA ONAYI



MALATYA İl Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.006813

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 753095

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: Rabia Şimşek

Araştırmanın Adı: Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi Malatya İli Örneği

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: MALATYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: MALATYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 26.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 26.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MALATYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.