

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ SOSYAL  
DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan  
Okan GÖKHAN**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eylül 2017  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ SOSYAL  
DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**


**Hazırlayan  
Okan GÖKHAN**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Eylül 2017  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



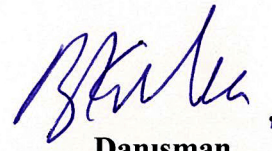
Okan GÖKHAN

**“İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki”** adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



**Hazırlayan**

Okan GÖKHAN



**Danışman**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



**Eğitim Bilimleri ABD Başkanı**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

**Prof. Dr. Remzi KILIÇ** danışmanlığında **Okan GÖKHAN** tarafından hazırlanan “**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

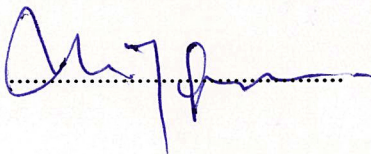

29 / 09 / 2017

**JÜRİ:**

Danışman : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

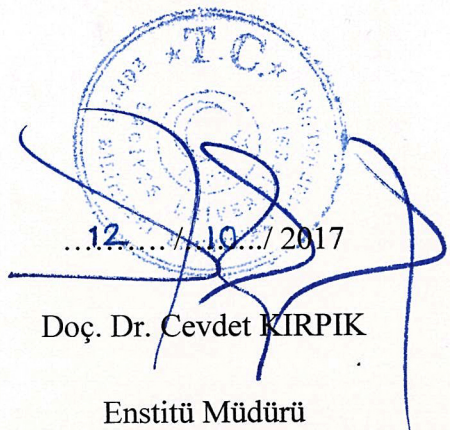
Üye : Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. M. İzzettin YILMAZER



## ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 12/10/2017 tarih ve ...35-02...sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Cevdet KIRPIK  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-öğretim yılı Türkiye genelinde resmi ve özel ilk ve ortaöğretim kurum türlerinde görev yapan 508 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bana yol gösteren ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Yine hiçbir desteğini esirgemeyen Necdet Taş Anadolu Lisesi okul müdürü Ahmet OĞUZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamın her anında varlığından güç aldığım sevgili aileme zorlu çalışma sürecinde gösterdikleri ilgi, özen ve sabırdan ötürü teşekkür ederim.

Okan GÖKHAN

Eylül 2017, KAYSERİ

# İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okan GÖKHAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2017  
Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

## ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışılan kurum türü, kurumun bulunduğu yerleşim yeri ve İngilizce öğretimi ile ilgili yurtdışında kurs/seminer vs. katılım değişkenlerine göre incelenmiş ve hangi özellikleri ile mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Kaner, Şekercioğlu ve Yellice (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve Kaner (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t-testi ve ANOVA istatistiki yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Mesleki tükenmişlik mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarına sahiptir. Mesleki sosyal destek yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği alt boyutlarına sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.



Sonuçlar mesleki tükenmişlik ile sosyal destek arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre sosyal destek düzeyi artarken tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin kıdem, görev yaptıkları kurum türü, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri, eğitim durumları değişkenleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş buna karşılık mezun oldukları fakülte ve yurtdışında kurs, seminer vs. katılma durumları ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri ile kıdem, görev yaptıkları kurum türü, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmuş buna karşılık eğitim durumları, mezun oldukları fakülte ve yurtdışında kurs, seminer vs. katılma durumları değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tükenmişlik, Sosyal Destek, İngilizce Öğretmenleri

# **RELATIONSHIP BETWEEN BURNOUT LEVELS AND SOCIAL SUPPORT LEVELS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS**

**Okan GÖKHAN**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences  
Master Thesis, September 2017  
Supervisor: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

## **ABSTRACT**

This study attempts to examine the relationship between job burnout levels and social support levels of English language teachers in terms of such variables as professional seniority, education level, graduation, type of school, school's settled area, participation of abroad course/seminar etc. about teaching English.

Relational Survey Model was used in the study. Data was collected through "Personal Information Form" which is developed by the researcher, "Teacher Job Burnout Questionnaire" which is developed by Kaner, Şekercioğlu ve Yellice (2007) and "Teacher Professional Social Support Questionnaire" which is developed by Kaner (2007). T-test and ANOVA were employed to analyze the data.

Job burnout has emotional exhaustion and failure, depersonalization to students, physical and emotional exhaustion, depersonalization to colleagues and administrators sub-dimensions. Social support has administrator support, colleague support, family support, student support and effective teaching support sub-dimensions. According to the independent variables of the study, it was examined whether there was any difference in the level of job burnout and social support of English Language Teachers.

Results show that there is a moderately negative correlation between job burnout and social support. As the level of social support increases, the level of job burnout decreases. It was also seen there are meaningful correlations between professional seniority, type of school, school's settled area, education level and job burnout levels of teachers. On the other hand, there aren't any meaningful correlations between graduation and participation of abroad course/seminar etc. and job burnout levels. There

are meaningful correlations between social support and professional seniority, type of school, school's settled area. On the other hand, there aren't any meaningful correlations between social support and education level, graduation, participation of abroad course-seminar etc.

**Keywords:** Burnout, Social Support, English Language Teachers



## İÇİNDEKİLER

### İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>x</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.    Problem Durumu.....	1
1.2.    Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1.    Alt Amaçlar.....	3
1.2    Araştırmanın Önemi.....	4
1.3    Tanımlar.....	4
1.4    Sınırlılıklar.....	4
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>5</b>
2.1.    Mesleki Tükenmişlik.....	5
2.1.1.    Mesleki Tükenmişliğin Tanımı ve Boyutları.....	5
2.1.2.    Mesleki Tükenmişliğin Belirtileri.....	8
2.1.3.    Mesleki Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler.....	9
2.1.4.    Mesleki Tükenmişliğin Sonuçları.....	12
2.1.5.    Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	13
2.2.    Sosyal Destek.....	16
2.2.1.    Sosyal Destek Kavramı.....	16

2.2.2.	Sosyal Destek ve Sosyal Ağ.....	18
2.2.3.	Sosyal Destek Modelleri .....	19
2.2.4.	Sosyal Destek Türleri .....	20
2.2.5.	Sosyal Desteğin Önemi ve İşlevleri .....	21
2.2.6.	Öğretmenlerde Sosyal Destek .....	22
2.3.	Tükenmişlik, Sosyal Destek ve Her İkisinin Bir Arada Yapıldığı Çalışmalar	23
2.3.1.	Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	23
2.3.3.	Sosyal Destek İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	27
2.3.4.	Tükenmişlik ve Sosyal Desteğin Birlikte Ele Alındığı Çalışmalar.....	28
<b>YÖNTEM.....</b>		<b>30</b>
3.1.	Araştırma Modeli .....	30
3.2.	Evren ve Örneklem .....	30
3.3.	Veri Toplama Araçları .....	32
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu .....	32
3.3.2	Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği .....	33
3.3.3	Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği .....	34
3.4.	Veri Toplanması ve Analizi .....	35
<b>BULGULAR.....</b>		<b>36</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>		<b>69</b>
5.1	Tartışma.....	69
5.2	Sonuç.....	82
5.3	Öneriler .....	87
<b>KAYNAKÇA .....</b>		<b>89</b>
<b>EKLER.....</b>		<b>105</b>
EK 1.	Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği .....	105
EK 2.	Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği .....	107
EK 3.	Kişisel Bilgi Formu .....	110

**ÖZGEÇMİŞ.....111**



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları .....	30
Tablo 2: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre dağılımları .....	31
Tablo 3: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre dağılımları .....	31
Tablo 4: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları .....	31
Tablo 5: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımları .....	32
Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre dağılımı .....	32
Tablo 7: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki .....	36
Tablo 8: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri .....	41
Tablo 9: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri .....	42
Tablo 10: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	44
Tablo 11: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleğe ilişkin duygusal ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutları ve genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları ...	44
Tablo 12: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....	46
Tablo 13: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri .....	47
Tablo 14: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	48

Tablo 15: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	49
Tablo 16: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....	50
Tablo 17: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri.....	51
Tablo 18: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	52
Tablo 19: İngilizce öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	53
Tablo 20: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri.....	54
Tablo 21: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki sosyal destek algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri.....	55
Tablo 22: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	57
Tablo 23: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre aile desteği alt boyutu puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	58
Tablo 24: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....	58
Tablo 25: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki sosyal destek algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri.....	60
Tablo 26: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	62
Tablo 27: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği alt boyutları ve genel mesleki sosyal destek algısı puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları .....	63
Tablo 28: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....	64



Tablo 29: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine açısından mesleki sosyal destek algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. Değerleri.....	65
Tablo 30: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türleri açısından mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	66
Tablo 31: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	67



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Dil, düşünce ve yaratıcı fikirlerimiz gibi zihnimizden geçen her türlü duygu ve düşünceyi ifade etmede, yüz yüze iletişim kurmada, bir insanı ya da bir topluluğu belirli bir davranışa yönlendirmede, bilimsel araştırmalarda ve diğer birçok farklı amaç için kullanılan insanlık tarihi boyunca üzerinde en çok durulan temel bir insan yetisidir (Van Gelderen, 2014; Şahin, 2013). Krauss ve Chiu (1998) dilin toplumsal yaşama bağlı, kültürel bilginin iletilmesi ve başkalarının zihinlerinin içeriğine erişebilmemiz için birincil araç olduğunu sosyal algı, sosyal etkileşim, gruplar arası önyargı ve kalıplaşma, tutum değişiklikleri ve kişisel kimlik gibi sosyal psikolojinin temelinde yatan fenomenlerin çoğunda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. İnsanoğlunu diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliklerden biri olması sebebiyle dil insanlar arasında iletişim sürecinin iyi işlemlerini sağlayan en önemli iletişim aracıdır.

Son yıllarda globalleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, iç ve dış turizme olan ilginin artması, kültürel ve ticari ilişkilerin yoğunlaşması, gerek ulusal gerekse uluslararası çok kültürlü ve çok dilli bir toplumsal yapının oluşması ve bu oluşuma bağlı sosyo-ekonomik ilişkilerin fazlaşması uluslararası ilişkileri artırmış ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde başka ülkelerin dillerini öğrenmeyi bir gereklilik olarak ortaya çıkarmıştır. Bu sebeplerle en az bir yabancı dil öğrenme ulusların eğitim yapıları içerisinde artık bir zorunluluk haline almıştır. Öğrenilecek yabancı dilin öncelikli olarak tüm ulusları sanayileşmeye bağlı olarak ekonomik ve teknik gelişmelerde, ticaret ve ulaşım imkânlarında, sosyal ve kültürel değişikliklerde ortak paydada birleştiren bir dil olması gereklidir. Bu nedenlerle, 19. yüzyıldan itibaren dünya uluslarının iletişim amacı ile en yaygın kullandıkları ortak dil İngilizcedir.

Yabancı dil olarak İngilizcenin kullanılması dünyadaki ana iletişim dili olması sebebiyle hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etki yaratmakta, bir ülkenin inovasyon kapasitesini artırarak uzun dönemli büyüme potansiyelini olumlu yönde etkilemekte, sosyal iletişim ağlarını açmakta ve eğitim sistemlerinin kültürel sermayelerini artırmaktadır. Bu sebeplerle hem 21. Yüzyıl bilgi çağının gereksinimlerine ulaşabilmek hem de Cumhuriyet'in 100. Yılında dünyanın en büyük on ekonomisinden biri olma hedefinde olan ülkemiz için dünya dili olan İngilizcenin öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Ancak yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, eğitim sistemimiz içinde istenilen başarıya tam olarak ulaşamaması sebebiyle büyük sorunlar yaşayan alanlardan birisidir. Ülkemizde İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin büyük bir bölümü ihtiyaçları karşılayacak düzeyde etkin dil dersleri vermek için gereken niteliklere ve becerilere sahip olmalarına karşın, çalışma iklimine ve bu iklimin yarattığı olumsuz bağlantılara bakıldığında birçok önemli problemin olduğu aşikârdır. Bu problemler ülkemizde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminin etkin bir şekilde yürütülmesini engelleyebilecek şekilde İngilizce öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Günümüzde, mesleki tükenmişliğin özellikle insanlarla sürekli ilişki halinde olan mesleklerde yaygın olarak görülen fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlara sahip bir sendrom olduğu göz önüne alındığında İngilizce öğretmenlerinin bu sendromu yaşamaları sadece kendi huzur ve sağlıklarını değil sağladıkları çok yönlü hizmetin niteliğini de düşürmekte ve en nihayetinde ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin uluslararası düzeyde daha etkin hale getirilmesi ve eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların istenilen şekilde sağlıklı olarak yürütülmesine de engel olmaktadır.

Ülkemizin ihtiyacı olan İngilizce bilgi ve becerisine sahip insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki tükenmişlik durumunun en aza indirilmesi ve tamamen yok edilebilmesi; yönetici, meslektaş, aile veya arkadaşlardan elde edilen maddi ve manevi yardım olarak tanımlanan, bireyin ruh ve beden sağlığını korumasına yardımcı olarak tükenmişlik için tampon görevi gördüğü gözlemlenen sosyal desteğin artırılması ile mümkün olabilmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeylerini belirlemek, bu iki düzey arasında ilişki olup olmadığını saptamak ve ayrıca İngilizce öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal desteğin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

### 1.2.1. Alt Amaçlar

1. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
3. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri;
  - Kıdemlerine göre
  - Çalıştıkları kurum türüne göre
  - Yerleşim yerine göre
  - Eğitim durumlarına göre
  - Mezun oldukları fakülteye göre
  - Yurtdışında kurs/seminer/çalıştay vs. katılımlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri nedir?
5. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri;
  - Kıdemlerine göre
  - Çalıştıkları kurum türüne göre
  - Yerleşim yerine göre
  - Eğitim durumlarına göre
  - Mezun oldukları fakülteye göre
  - Yurtdışında kurs/seminer/çalıştay vs. katılımlarına göre farklılık göstermekte midir?

## 1.2 Araştırmanın Önemi

Alanyazında tükenmişlik ve sosyal destek kavramları açısından oldukça yoğun çalışmalar yapılmıştır. Yapılan kaynak taramasında bu çalışmaya konu olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki konulu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple daha önce çalışılmamış bir araştırma olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkacak verilerin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin en önemli unsurları olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaltılması ve mesleki sosyal destek düzeylerinin artırılmasını sağlamada, ihtiyaçlarının belirlenmesinde, eksikliklerinin tespitinde, iyileştirmeye açık konuların tanımlanmasında ve verilen öğretimde kalitenin artırılmasında izlenecek yollar hakkında ipuçları verecek olması açısından önemlidir.

## 1.3 Tanımlar

- Tükenmişlik: İş yerindeki uzun süreli ve yüksek stres düzeylerinin birey açısından psikolojik ve fiziksel ciddi bir sonucu (Chauhan 2009).
- Sosyal Destek: Genel olarak başkalarına ya mutluluk vermek ya da farklı yaşam durumlarına uyum sağlamayı cesaretlendirmek için sağlanan duygusal, psikolojik, fiziksel, bilgilendirici, yararlı veya maddi yardım (Dunst & Trivette, 1985).

## 1.4 Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye geneli resmi ve özel ilk ve ortaöğretim kurum türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler Kaner, Şekercioğlu ve Yellice (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve Kaner (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Mesleki Tükenmişlik

##### 2.1.1. Mesleki Tükenmişliğin Tanımı ve Boyutları

Algül (2014) tükenmişliği “değişimi olanaksız gibi görünen durumların insan ruhunda yaptıkları birikimlerin yol açtığı bir mesleksi otizm” şeklinde betimlemiştir (s.13). En basit şekliyle, işten bıkmışlık hissidir; ayrıca uzun dönem yorgunluk ve işe karşı hem enerji hem de motivasyon kaybı olarak adlandırılabilir (Demirel & Cephe, 2015).

Gold (1984) tükenmişliği bireyin sosyal ve iş hayatıyla ilgili hissettiği birçok stresin bir işlevi olarak tanımlamıştır. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), tükenmişliğin hizmet sektöründe görev yapan çalışanların fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluklarına sebep bir sendrom olduğunu belirtmişlerdir.

Kahn (1978) tükenmişliği fiziksel ve duygusal belirtilerle ilişkili olarak çalışanın müşterilere ve kendine karşı olumsuz tutumlarının oluşturduğu bir sendrom olarak görmüştür (aktaran Golembiewski & Munzenrider, 1988). Chauhan (2009) tükenmişliği, iş yerindeki uzun süreli ve yüksek stres düzeylerinin psikolojik ve fiziksel ciddi bir sonucu olarak tanımlamıştır.

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği, bireylerin iş ortamlarındaki olumsuzluklar nedeniyle idealizm, enerji, çalışma azim ve istekliliklerini yitirmeleri (aktaran Deryakulu, 2005) şeklinde tanımlamışlar ve tükenmişliğin idealistik coşku, durgunluk, engellenme ve duyarsızlaşma olarak dört safhada gerçekleştiğini belirtmişlerdir (aktaran Yıldız, 2015).

Cherniss (aktaran Smith & Nelson, 1983) tükenmişliğin yoğun stres ve memnuniyetsizliğe tepki olarak kişinin işinden psikolojik olarak kendini çekmesi olarak

nitelemiştir. Cherniss (aktaran Yıldız, 2015) işlerine karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin, iş hedeflerinin ve işten beklentilerinin azaltmakta olduğunu, idealizmlerini kaybetmeye başladıklarını, iş ortamlarına, işlerine, iş arkadaşlarına ve müşterilere karşı yabancılaşmakta olduklarını belirtmiştir.

Genellikle bireyin başarılı profesyonel performans beklentileri ile gözlemlenen, çok daha az doyurucu gerçeklik arasındaki önemli boşluk algısından kaynaklanan işle ilgili bir sendrom olarak kavramsallaştırılan (Friedman, 2000) tükenmişliğin birçok tanımı bulunmakla birlikte mesleki tükenme kavramı alanyazında ilk kez Alman psikolog Herbert Freudenberger tarafından 1974 yılında Journal of Social Issues dergisinde yayınlanan Staff Burn-Out isimli makalesinde kullanılmıştır. Freudenberger (1974), bu makalesinde tükenmişliği “mesleki tehlike” olarak nitelendirmiş ve “neden-sonuç ilişkisi kurarak başarısız olma, yıpranma, yoğun talepler neticesinde enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu insanın iç kaynaklarında tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır (s.160). Gold ve Roth (1993) Freudenberger’in tükenmişlik algısını şu şekilde yorumlamışlardır;

Freudenberger’in tükenmişlik algısında görmekteyiz ki hayal kırıklığı, kızgınlık ve yorgunluk yaşayan bireyler, yüksek standartlar koyan ve bu standartları katı bir şekilde uygulayarak kendilerine karşı katı olan insanlardır. Bu insanlar kendi memnuniyetsizliklerini desteklerler. Başardıkları her şey arzuladıkları bir şey bırakır ve bu sebeple ne yaparlarsa yapsınlar asla yeterli değildir. Daha fazlasını yapmamak, daha fazlasını başarmamak ve daha fazlası olmamak için kendilerine karşı katıdırlar. Kendilerinin kim olduklarını kabul etme konusunda zorluk yaşarlar ve diğer insanların kendilerini kabul etmeleri korkusu yaşarlar. Sağlık sınırlarının ötesinde gayret gösterirler, sürekli kendilerini işe koşarlar ve asla tatmin olmazlar. (s.31)

Daha genel ve tüm meslekleri kapsayan bir yaklaşımla, Pines ve Aranson (aktaran Pines, 2002) mesleki tükenmişliğin yüksek derecede motive olmuş çalışanların ruhlarını kaybettikleri bir sürecin sonucu olduğunu belirtmişler, tükenmişliği fiziksel (Physical Exhaustion), duygusal (Emotional Exhaustion) ve zihinsel (Mental Exhaustion) boyutlarda incelemişlerdir. Düşük enerji, kronik yorgunluk ve zayıflığı fiziksel tükenmeyle; çaresizlik, umutsuzluk ve kapana kısılmayı duygusal tükenmeyle; bireyin kendine, işine ve hayata karşı olumsuz tutum geliştirmesini ise zihinsel tükenmeyle ilişkilendirmişlerdir (Pines & Aranson, 1981; aktaran Enzmann, Schaufeli, Janssen, & Rozeman, 1998).

Mesleki tükenmişliğin günümüzde en çok kabul gören tanımı bu konu ile ilgili çalışan araştırmacılar arasında önemli isimlerden biri olarak kabul edilen Christina Maslach ve arkadaşlarına aittir. Çalışmalarında mesleki tükenmişliğin bireylerin işinden kaynaklanan strese verdikleri tepki biçiminde olumsuz bir deneyim olduğunu belirtmişler, çoğunlukla insanlarla yüz yüze etkileşimde bulunmayı gerektiren meslek çalışanlarında görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk hali, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı, yaptığı işe ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlardan oluşan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlar ve en çok kabul gören modelini geliştirerek tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması şeklinde üç alt boyuta ayırmışlardır (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişliğin ilk boyutu olan duygusal tükenme (Emotional Exhaustion) kişinin duygusal kaynaklarını tüketmesi ve yaşam enerjisinin azaldığı duygusuna kapılmasını ifade etmektedir (Başer & Çobanoğlu, 2011). Bu aşamada kişi yoğun strese maruz kalmış olması sebebiyle kendisini hem fiziksel hem de duygusal açıdan yorgun ve yıpranmış hissetmekte (Ardıç & Polatçı, 2009), hizmet sağladığı insanlara karşı eskisi kadar verici ve sorumlu olmadığını düşünmekte, gergin ve engellenmişlik duygusuna sahip oluşu nedeniyle işe gitme zorunluluğuna sahip olması büyük bir endişe yaratmaktadır (Arı & Bal, 2008). Bu boyut, çoklukla kişinin yardımda bulunduğu süreçte, insanların kendisinden beklediklerinin fazlalığından ötürü kişinin yorgunluk halini göstermektedir (Kayabaşı, 2008). Maslach, Jackson ve Leiter (1996) tükenmişlik sendromunun anahtar bir yönü olarak duygusal tükenme hissini artmasını görmüşler, duygusal kaynaklar tüketilince çalışanların artık kendilerini işlerine psikolojik olarak veremediklerini belirtmişlerdir. Duygusal tükenmişliğin neticesinde tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma (Depersonalization) kendini göstermektedir. Maslach ve Jackson (1981)'a göre duyarsızlaşma, bireyin ilişki içerisinde olduğu insanlara karşı olumsuz, katı veya aşırı ilgisiz olması durumudur. Bu aşamada birey savunma mekanizmasını çalıştırarak hizmet verdiği insanlarla ilişkilerini sınırlandırmakta, psikolojik olarak insanlardan uzaklaşmakta ve yalnız kalmayı istemektedir. Bunun sonucunda kişi, hizmet verdiği insanlara karşı duyarsızlaşmakta ve onlara karşı umursamaz, kaba, birer nesneymiş gibi davranmaktadır. Son aşama olan kişisel başarının azalması (Reduced Personal Accomplishment) boyutunda kişi önceden sahip



olduğu olumlu tutumlarıyla şimdikiiler arasındaki farklılıktan ötürü bu olumsuz tutumlarının hizmet verdiği kuruma ve kişilere katkısını sınırladığını düşünmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009). Bunun neticesinde birey kendisini yeterli görmemekte, yetkin bir birey olmadığını düşünmekte ve motivasyonunda düşüş yaşamaktadır (Arı & Bal, 2008). Bir başka ifadeyle, kendini etkisiz hisseden bireyin gittikçe artan bir şekilde kendini yetersiz görmesi ve bunun sonucunda da güven kaybı yaşayarak kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını temsil etmektedir. Çalışanlar artık kendileri hakkında mutsuzdurlar ve işteki başarılarından memnun değildirler (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

### **2.1.2. Mesleki Tükenmişliğin Belirtileri**

Mesleki tükenmişlik sendromu yaygın görülen bir sendromdur. Dalkılıç (2014) tükenmişliğin gizli gizli ve yavaş yavaş başlayan, ani bir şekilde ortaya çıkan ancak devamlı gelişen bir olgu olduğunu belirtmiştir. Blazer (2010) tükenmişliğin bir gecede meydana gelmediğini belirtmiş, göz ardı edildiğinde işe gitmek için yoğun bir korkuya dönüşebilen küçük uyarı sinyalleriyle başlayan, birikimli bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Birden bire beliren bir durum olmadığı için tükenmişlik belirtilerine gereken önemi vermemek bu sendromun ilerlemesine ve baş edilmez duruma gelmesine neden olmaktadır (Ardıç & Polat, 2008). Bu sebeple, bu sürece ait belirtilerin neler olduğunun dikkatlice saptanması ve gerekli önlemlerin vaktinde alınması tükenmişlik sürecinin durdurulması adına oldukça önemlidir (Ardıç & Polat, 2009).

Tükenmişlik belirtileri kişiden kişiye farklılık göstermekte ve çok çeşitli olmakla beraber, tükenmişliğin sinsi doğasını ayrıntılarıyla gözler önüne sermektedir (Dalkılıç, 2014). Alanyazında tükenmişliğin tanım ve boyutları incelendiğinde kişinin tükenmişlik yaşadığını düşündürebilecek bazı belirtileri kapsadığı görülmektedir. Ancak bu belirtilerin neler olabileceğini ayrıca belirtmek kavramın daha açık ve anlaşılır olmasını kolaylaştırması açısından faydalı olacaktır. Genel olarak bu belirtiler fiziksel, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

Tükenmişlik yaşayan bireyde görülmesi muhtemel fiziksel belirtiler Freudenberg (1974)'in de belirttiği gibi fark edilmesi oldukça kolaydır. Bu belirtiler kronik yorgunluk, enerji kaybı ve bitkinlik, uyku problemleri, baş ağrıları şeklinde

sıralanabilir. Buna benzer fiziksel belirtiler önlem alınmadığı takdirde ilerleyen süreçte daha ağır olabilecek hastalıklara sebep olabilmektedir. Philips (2016) tükenmişliğin hayatı tehdit eden kalp-damar hastalıklarından basit bir vitamin eksikliğine kadar değişen yüzlerce fiziksel rahatsızlık ve hastalıkla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Fiziksel belirtilere kıyasla daha az belirgin olan psikolojik belirtiler ise motivasyon eksikliği, öz güven azalması, ümitsizlik, huzursuzluk, çabuk öfkelenme, aile içi ve çevreye karşı sorunlarda artış şeklinde görülebilmektedir. Bu tip belirtiler yaşandığı zaman bireyin başarıya duygusu zarar görmekte, bireyin kendine güveni ve takdiri azalmakta, tükenmişliğin diğer belirtileri için zemin hazırlanmış olmakta ve artık bu durumdan kurtulmak daha da zor hale gelmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009). Davranışsal belirtiler ise eleştirilmeye karşı aşırı duyarlılık, ani tepkilerde bulunma, ani sinir patlamaları, kurallar konusunda katı olma, yalnız kalma isteği ve yapılan işe özel belirtiler olarak sıralanabilir.

Tüm bu belirtiler tek tek düşünüldüğünde tükenmişlik dışında başka sorunlar için de geçerli olabilmektedir (Arı & Bal, 2008). Ancak çalışma koşulları ve yapılan işle bir arada ele alındığında bu belirtiler tükenmişliğin belirtileri olabilmektedirler.

### **2.1.3. Mesleki Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**

Tükenmişlik sendromu tek bir nedenden ziyade farklı birçok etkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir durumdur (Gündüz, 2006). Kişinin tükenmişlik yaşayıp yaşamadığı, yaşıyorsa ne düzeyde olduğu hem yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi kendine özgü özelliklerden hem de yönetici, meslektaş, çalışma saatleri, sosyal destek algısı gibi iş ve iş ortamı ile ilgili özelliklere bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Kayabaşı, 2008). Bu sebeple mesleki tükenmişliğe etki eden faktörleri genel olarak bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olarak iki başlık altında incelemek mümkündür.

Bireysel faktörler, bazı durumlarda tükenmişliğe zemin hazırlayan veya artıran, bazı durumlarda ise tükenmişliği ve etkilerini azaltan kişiye özgü, bazı durumlarda ise iş ortamındaki kişilerden kaynaklanan ve tükenmeye sebep olan özelliklerdir (Arı & Bal, 2008). Kişiyeye özgü özellikler, kişinin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, çocuk sayısı, eğitim durumu, kişisel beklentileri olarak sayılabilir.

Örgütsel faktörler ise bireyle çalışma ortamının etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan faktörlerdir. Bu faktörler, tükenmişliğin bireysel faktörlerden ziyade meslek ve iş ortamı ile ilgili değişkenlerden daha çok etkilendiğini göstermektedir. Meslek tipi, işin niteliği, iş yoğunluğu, iş gerilimi, çalışma süresi, örgüt içi ilişkiler, iş yerinin özellikleri örgütsel faktörlere örnek olarak gösterilebilir. Çalışma hayat alanları olarak isimlendirilen sınıflama çerçevesinde örgütsel faktörler iş yükü, kontrol, ödül, aidiyet, adalet ve değerler şeklinde sıralanmaktadır (Maslach & Leiter, 1997).

- İş Yükü: Bireyin çalışma ortamında özellikle belirli bir iş türüne veya eğilimine sahip olmadığı, yapabileceğinden fazla talep ile karşılaşması olarak açıklanmaktadır (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). İş yükü özellikle duyguların ön planda olduğu mesleklerde görülmekte ve duyguların yapılan işle çelişmesi neticesinde bireyin enerjisini tüketmektedir. Bu yüzden de tükenmişliğin duygusal boyutuyla doğrudan ilişkilidir.
- Kontrol: Kontrol, bireyin yaptığı iş ile ilgili olarak yetersiz denetim hakkına sahip olması veya mevcut işi bildiği en etkin şekilde yapmak için karar verme veya sorun çözme durumlarında yeterli yetkiye sahip olmaması şeklinde tanımlanmaktadır (Tetik, 2011). Birey otoritesini aşan sorumluluklarla karşılaştığında uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır ve birey iş yükünün yanı sıra kontrol noktasında da kriz yaşamaktadır. Kontroldeki uyumsuzluk genellikle tükenmişliğin verimsiz veya azalan kişisel başarı boyutu ile ilişkilidir. (Maslach vd, 2001).
- Ödül: Bireyin iş ortamına sağladığı katkılar için hem maddi hem de sosyal yönden takdir edilmesi olarak tanımlanabilir (Arı & Bal, 2008). Bireyin yaptığı işe karşılık finansal olarak veya sosyal açıdan elde edemediği veya yetersiz edindiği ödül, hem yapılan işi hem de bireyi etkilemektedir. Bu sebeple ödül yetersizliği bireyin kendini yetersiz hissetmesi ile yakından ilişkilidir (Maslach vd, 2001).
- Aidiyet: Örgütün sosyal çevresinin bir özelliğini ifade eden aidiyet, bireyin kendisini örgüte ait hissetmesi ve birlik duygusunu belirtmektedir. Maslach ve diğerleri (2001) bireyin iş yerinde sevdiği ve saygı duyduğu insanlarla takdir, rahatlık, mutluluk ve mizahı paylaştıklarında başarılı olduğunu

belirtmişler, bu şekilde sosyal destek ve sosyal ilişkiler olmadığı zaman bireyin sürekli kızgınlık ve düşmanlık duyguları ürettiğini ve neticede aidiyet duygusunun oluşmadığını ifade etmişlerdir.

- **Adalet:** Adalet, örgütün karar veya politikalarında doğruluğunu ve eşitliğini belirtmektedir. İş yükü ve ücret eşitsizliği, hile, değerlendirme ve terfilerin uygun olmayan şekilde yapılması adaletsizliği ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan adaletsizlik hem bireyin üzgün ve yorulmuş hissetmesine hem de iş yerine karşı olumsuz ve inancsız bakmasına neden olarak tükenmişliği tetiklemektedir (Maslach vd, 2001).
- **Değerler:** Değerler ise en yalın haliyle örgütte neyin iyi neyin kötü, kimin başarılı kimin başarısız olduğu gibi örgüt üyeleri tarafından sahip olunun inanç olarak açıklanabilir. Maslach ve diğerleri (2001), bireyin iş yerinde veya iş yeriyle alakalı olarak kendi etik ve kariyer değerleriyle örtüşmeyen durumlarla karşılaştıklarında çalışma hayatı alanlarının merkez noktasında bulunan değerler kısmında çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tüm bu çalışma hayatı alanları birbirleriyle iç içedir ancak kişiden kişiye değişkenlik gösteren öneme sahiptir. Örneğin bazı bireyler ödüle değerlerden daha fazla önem verebilir. Bireylerin hangi alanı ne kadar tolere etmeye istekli oldukları tam olarak açık değildir çünkü bu uyumsuzluğun hangi alanda baskın olduğu ve diğer beş alanın durumuna bağlıdır (Maslach vd, 2001).

Sadece kişisel veya çalışma ortamına bağlı nedenler değil, kültür ve eğitimle alakalı durumlar da tükenme üzerinde etkili olan faktörler olarak sayılabilir (Deryakulu, 2005). Tümkaya (1999) tükenmenin nedenlerini insanın idealleriyle ilişkilendirmiştir ve tükenmişliği şu şekilde açıklamıştır;

Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklentilerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer insanın beklentileri gerçekten olabileceklerin çok üzerindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu amaca ulaşmaya ısrar ediyorsa, her an huzursuzluk ve sıkıntı ile karşılaşabilir. İçinde sürekli yoğun çatışmalar yaşar. Bunun kaçınılmaz sonucu ise özkaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir. (s.27)

#### 2.1.4. Mesleki Tükenmişliğin Sonuçları

Mesleki tükenmişlik yüksek iş taleplerinin ve yetersiz kaynakların duygusal istikrarsızlığı ile ilişkilidir (Khan, Yusoff & Khan, 2014). İlk olarak bireysel boyutta etkisini göstererek başlayan ancak zaman içerisinde bireysel boyutları aşarak çalışma hayatı, aile hayatı ve sosyal hayat üzerinde de olumsuz sonuçlar yaratan bir sendromdur. Bireyleri, tükenmişliğe sürükleyen nedenlerden etkilenme düzeyleri bireyden bireye, içinde bulunulan duruma ve zaman faktörüne göre farklılık gösterdiği için tükenmişlik sendromunun sonuçları hakkında kesin standartların olduğunu söylemek imkânsızdır. Bu sebeple, tükenmişlik belirtileri alt başlığında incelenen durumlar aynı zamanda tükenmişlik sonuçları olarak da incelenebilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009; Dalkılıç 2014).

Genel anlamda mesleki tükenmişliğin sonuçları olarak bireyin fiziksel olarak yorulup yıpranması; uykusuzluk, iştahsızlık, sürekli sinirli olma gibi farklı fiziksel rahatsızlıklar; iş doyumsuzluğu; işini savsaklaması; işine karşı olumsuz tutumlar içinde bulunması; işini aksatması; işe geç gelme ve erken ayrılma; hizmetin niteliğinde bozulma; işinde ve iş haricindeki ilişkilerinde bozulmalar; evlilik ve aile yaşamlarında baş gösteren sorunlar; alkol, sigara gibi madde bağımlılıkları sayılabilmektedir (Maslach & Jackson, 1981; Smith & Nelson, 1983; Maslach vd, 1996; Izgar, 2001; Haberman, 2005; Ardıç & Polatçı, 2009; Algül, 2014; Dalkılıç, 2014; Yıldız, 2015; Göktepe, 2016; Philips, 2016).

Tükenmişlik ilk olarak kişisel şekilde başlamasına rağmen zamanla bireysel boyutları aşmakta (Ardıç & Polatçı, 2008) ve çalışma yaşamında işin niteliğini ve kalitesini etkileyecek derecede performans düşüklüğüne neden olarak görev yapılan kurumun etkinliğini ve verim düzeyini olumsuz şekilde etkilemektedir (Basım & Şeşen, 2006).

Neticede tükenme durumu çalışanlar, hizmet verdikleri kişiler ve çalıştıkları kurumlar için son derece ciddi sonuçlar doğurmaktadır (Maslach vd, 1996). Bir semptomlar örüntüsü olduğu için ve hayatın tüm alanlarını kapsadığı için tükenmişlik iyi tanınmalı ve önlenmelidir (Maraşlı, 2005).

Dworkin (2001) tükenmişliğin kalıcı bir durum olmayabileceğini, çalışma koşulları değiştiğinde veya destekleyici çalışma ortamları buldukça ya da bireyler tükenmişlikle baş etme becerilerini geliştirdikçe yaşadıkları sendromdan kurtulabileceklerini belirtmiştir.

### 2.1.5. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik çalışma hayatı içindeki kişilerin icra ettikleri işin hedefinden uzaklaşması ve sağladıkları hizmet kalitesinin düşmesi ile motivasyon kaybına uğramaları sonucunda kendini fiziksel ve psikolojik boyutta gösteren bir sendromdur (Göktepe, 2016). Tükenmişlik kavramının alanyazına girmesi itibariyle yapılan ilk çalışmaların özellikle sağlık sektöründe olduğu görülmektedir. Ancak 1980'lerin sonlarına doğru, araştırmacılar ve uygulayıcılar mesleki tükenmişliğin farklı meslek gruplarında da meydana geldiğini gözlemlemişlerdir (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008).

Mesleki tükenmişlik çoğunlukla hizmet sektöründe görev yapan, görevleri gereği insanlarla daimi olarak, yüz yüze ve yoğun ilişki gerektiren hemşirelik, doktorluk, öğretmenlik, polislik, avukatlık, sosyal hizmet uzmanlığı, psikolog gibi meslek gruplarında sıkça görülmektedir (Maslach & Jackson, 1981; Gold & Roth, 1993; Maslach vd, 1996; Maslach vd, 2001; Dolunay & Piyal, 2003; Deryakulu, 2005; Basım & Şeşen, 2006; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Chauhan 2009; Ardiç & Polatçı, 2009; Koçak, 2009; Blazer, 2010; Christie, 2010; Tetik, 2011; Demir & Kara, 2014; Khan vd, 2014).

Öğretmenlik, alana ait ve mesleki bilgiye ek olarak özveri, hoşgörü, kendini sürekli yenileme, mesleğini severek yerine getirme gibi özellikleri de içinde barındıran bir meslektir (Baysal, 1995; Kayabaşı, 2008; Demir & Kara, 2014). Çokluk (aktaran Başol & Altay, 2009) öğretmenlerin diğer mesleklerde çalışan insanların sahip oldukları stresten daha fazlasına sahip olduklarını belirtmiştir. Çünkü bireyleri eğitmek ve geleceğe hazırlamak amacıyla olan öğretmenlik, içinde barındırdığı koşulların neden olduğu özgüven ve stres yaratıcı durumlar nedeniyle öğretmenlerin kendi ruhsal sağlıklarını ve buna bağlı olarak da meslek hayatlarının olumsuz şekilde etkilenmesinde risk grubu yüksek olan bir meslektir (Baysal, 1995; Tümkaya, 1996). Hem öğrencilerine hem de topluma karşı iyi bir model oluşturabilmesi için öğretmenden fiziksel, ruhsal ve sosyal yönlerden sağlıklı davranışlar göstermesi beklenir (Baysal, 1995). Çünkü eğitim öğretim etkinliklerinde başarı veya başarısızlık eğitimde verimliliği etkileyen en önemli değişken olan öğretmene bağlıdır (Girgin, 2009). Öğretmenlik kişilere aracısız olarak

hizmet sağlayan mesleklerden bir tanesi olduğu için bu sendroma yakalanmak öğretmenler için daha kolay olabilmektedir (Otacıoğlu, 2008).

Haberman (2005) öğretmen tükenmişliğini, öğretmenlerin meslekte ücretli çalışanlar olarak kaldıkları ancak profesyonel olarak görev yapmayı bıraktıkları bir durum olarak tanımlamış, öğretmenlerin ne yaparlarsa yapsınlar öğrencilerinin hayatlarında gerçek farklılıklar yaratamayacaklarına inandıkları için gayret göstermenin hiçbir anlamı olmadığını düşündüklerini belirtmiştir.

Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda tükenmişlikle ilgili olarak özellikle son yıllarda öğretmen tükenmişliği üzerinde sıkça durulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, mesleklerinin kendilerine yükledikleri sorumluluklar ve diğer mesleklerde olmayan bazı özellikler sebebiyle tükenmişlik yaşama ihtimallerinin daha olası olması sebebiyle öğretmen tükenmişliği birçok araştırmanın konusu olmuştur (Demir & Kara, 2014).

Öğretmen mesleki tükenmişliğinin yaygın olması sosyo-ekonomik ve teknolojik etkenlerle beraber ülkenin eğitim felsefesi ve bu felsefe doğrultusunda yapılan çalışmalarla da ilgilidir (Gündüz, 2005). Schaufeli (1998) öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin öğrenciler, meslektaşlar ve yönetimle karşılıklı ilişkilerde yaşanan eksikliğinin bir sonucu olduğunu, öğretmen her ne kadar bu ilişkileri artırmak için gayret sarf etse de karşılığını alamadığında tükenmişliğin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir (aktaran Pines, 2002).

Gold ve Roth (1993) öğretmen mesleki tükenmişliğine etki eden faktörleri sosyal destek eksikliği, demografik faktörler, benlik kavramı, iş ile ilgili diğer faktörler, idari baskılar, zor veliler, rol çatışması ve rol belirsizliği, yalnızlık şeklinde sıralamış ve her bir faktörün bir diğeriyle iç içe olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkması öğretmenin kendisinden kaynaklanan etkenler ve dış etkenler olarak ikiye grupta incelenebilir. Öğretmenin kendisinden kaynaklanan etkenler, yaşı, cinsiyeti, mesleği isteyerek seçmemiş olması, mesleği icra ettiği süre, öğretmenin içe dönük kişilik yapısı, öz güven eksikliği, maruz kalabileceği zor ve stresli koşullara karşı dayanıklı olmayışı, eğitiminde eksiklikler, öğretim faaliyetlerindeki yetersizlikler ve sınıf yönetiminde eksiklikler örnek olarak

gösterilebilir. Dış etkenler ise öğretmenin çalıştığı okulun bulunduğu bölge, öğretimi kolaylaştıracak ve etkililiğini artıracak fiziksel imkânların yetersiz oluşu, branşına karşı başta öğrenciler olmak üzere veliler ve okul yönetimince gerekli saygının gösterilmemesi, sınıfların kalabalık olması, sınıf ikliminin olumsuz oluşu, problemler öğrenciler ve öğrencilerin disiplinsiz davranışları, okul yönetimi ve veliler ile yaşanan problemler, mesleğin toplum nezdinde gerekli saygınlığa sahip olmayışı, takdir edilme ve sosyal destek eksikliği, bürokrasi ve evrak işlerinin çokluğu, ücretlerin verilen emek ve zamana karşın yetersiz olması gösterilebilir (Gold & Roth, 1983; Greenglass, Burke & Konarski, 1997; Byrne, 1998, Friedman, 2000; Brouwers & Tomic, 2000; Pines, 2002; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Kayabaşı, 2008; Otacıoğlu, 2008; Blazer, 2010; Khan vd, 2014).

Öğretim koşullarındaki taleplerin ve stres yapıcı unsurların artması, bazı öğretmenlerin işi bırakma nedenleri arasına girmiştir. Meslekte kalan öğretmenler ise bu süreçte tükenmişlik yaşamaya başlamaktadırlar (Iwanicki, 1983; aktaran Gündüz 2006).

Dworkin (2001) mesleğe başlamadan önce meslekle alakalı beklentiler ve mesleğe başladıklarında ve devamında yüzleştikleri durumların bekledikleri gibi olmamasının öğretmenlerin morallerini fazlasıyla etkilediğini ve bu durumun tükenmişliğe neden olduğunu belirtmiştir.

Byrne (1998)'e göre öğretmen mesleki tükenmişliği, genellikle öğretmenliğin ikinci ve beşinci yıllarında meydana gelmektedir. Byrne, ilk krizin yaşanma sebebini, mesleğe başlamadan önce sahip olunan ideallerin olağan sınıf ortamının gerçekleriyle yüz yüze gelindiğinde hızlı bir şekilde etkisini yitirmeye başlaması olarak betimlemiş, öğretmenin zamanla bu beklenmedik güçlüklerle nasıl başa çıkılacağını öğrendiğini fakat beşinci yıla gelindiğinde bu durumun öğretmekle aynı şey olmadığı ayrımına vardığını belirtmiştir. O zamana kadar mesleği bırakmamış öğretmenlerin sınırlı koşullarda ellerinden gelenin en iyisini yapmayı kabullendiğini söylemiştir.

Benzer şekilde, Friedman (2000) öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce edindikleri teorik donanımın mesleğe başladıklarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada pek işe yaramadığını hissetmeleri sebebiyle ani bir düşüş yaşadıklarını, bu düşüşten birkaç hafta sonra meslekle ilgili memnuniyetsizlikleri devam etmesine rağmen sisteme uyum



sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmeyi ve öğrencilerini sevmelerine karşın bu zorlukların önlerinde büyük engel olmaları sebebiyle ilk yıllarında mesleği bırakmayı ciddi şekilde düşünmeye başladıklarını, bir kısmının bıraktığını diğer kısmının ise mevcut durumlara karşın gerçekçi davranmaya ve tükenmişlikle başa çıkma konusunda ilerleyen yıllarda kendi özgün stratejilerini geliştirmeye başladıklarını ifade etmiştir.

Gold (1985) mesleğin ilk yıllarında tükenmişlik yaşanmasını öğretmenlerin mesleğe başlarken bu mesleği gerçekçi olmayan bir şekilde anlamlandırmalarıyla ilişkilendirmiş, geçen zamanla beklentilerinin karşılanmaması sebebiyle öğretmenliğin stres ve hayal kırıklıklarıyla dolu olduğunu ifade etmiştir.

Akbaba (2014) ve Khan ve diğerleri (2014) öğretmen tükenmişlik seviyesinin her öğretilerde aynı olmadığını çünkü her bir öğretmenin kendi tükenmişlikleri için farklı sebepleri olduğunu belirtmişlerdir.

Sebepleri ne olursa olsun veya mesleğin hangi döneminde yaşanırsa yaşansın öğretmen tükenmişliği eğitimde çarpıcı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen tükenmişliği gelişen ve değişen koşullar neticesinde sıkça yaşanan ve yalnızca öğretmenleri değil ülkelerin eğitimlerini de olumsuz etkileyen bir durumdur. Abel ve Sewell (1999) öğretmen mesleki tükenmişliğinin sonuçlarını öğretilme kalitesinde önemli derecede düşüş, uzun devamsızlıklar, meslekten erken ayrılma, iş doyumunun azalması, öğretmen öğrenci uyumunun azalması, öğretmenin eğitim hedeflerine ulaşmada etkinliğinin azalması ve öğrenci motivasyonunda azalış olarak belirtmişlerdir (aktaran Bataineh, 2009). Bu nedenle, tükenmişliğe sebep olan koşulların düzeltilmesi yalnızca öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin tespit edilmesi ile gerçekleştirilebilir. (Cemaloğlu & Şahin, 2007).

## **2.2. Sosyal Destek**

### **2.2.1. Sosyal Destek Kavramı**

Sosyal destek kavramı yeni bir kavram olmamakla birlikte çoğunlukla çok boyutlu olarak tanımlanmıştır, ancak kesin olarak tanımının ne olduğu ile ilgili tam bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. (Cohen, 1988; Sarros, 1989; Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1995; Kurita & Janzen, 1996; Yüksel, 2009; Öktem & Yardımcı

2010; Taşdan & Yalçın, 2010; Yüksel, Kaner & Güzeller, 2011; Erol & Bozo, 2012). Sosyal destek genel olarak başkalarına ya mutluluk vermek ya da farklı yaşam durumlarına uyum sağlamayı cesaretlendirmek için sağlanan duygusal, psikolojik, fiziksel, bilgilendirici, yararlı veya maddi yardım şeklinde tanımlanmaktadır (Dunst & Trivette, 1985).

Sosyal destek çoğunlukla stres altında veya güç durumda olan kişilerin eşlerinden, ailelerinden, arkadaşları gibi yakın olduğu insanlardan sağladıkları maddi ve manevi destek şeklinde de tanımlanmaktadır (Öztürk, Sevindik & Yaman, 2006).

Hobfoll ve Stokes (1988) sosyal desteği, bireylere gerçek yardım sağlayan veya bir kişiye ya da gruba sevilme ve önemsenme şeklinde bağlılık duygusu ifade eden sosyal etkileşimler ve ilişkiler olarak tanımlamışlardır (aktaran Goodwin, Cost & Adonu, 2004).

Cobb, sosyal desteğin hem grup-ilişkili hem de bireysel değişkenleri dikkate alan daha kapsamlı bir tanımını yapmıştır. Bu tanımda Cobb (1976), sosyal desteği bireyin sevildiği, değer verildiği, saygın olduğu ve karşılıklı sorumluluklar gerektiren ilişkilerin bir üyesi olduğuna inanmaya yönelten bilgiler olarak tanımlamıştır.

Caplan sosyal desteği görevleri, gereçleri ve bilişsel yardımı paylaşarak bireylerin kontrol duygusuna katkıda bulunan ve duygusal rahatlık sağlayan sosyal faaliyetlerin ürünü olarak açıklamıştır (aktaran Pines & Zaidman, 2003).

Sosyal desteğin oldukça çok kabul gören tanımlarından birini House yapmıştır. House (1981) bu tanımında, sosyal desteği 1- duygusal kaygı (beğenilme, sevilme, duygudaşlık) 2- araç yardımı (mal veya hizmetler), 3- bilgisel yardım (çevre ile ilgili) ve 4- değerlendirmeden (öz değerlendirme ile ilgili) bir ya da birkaçını içeren kişiler arası bir işlem olarak betimlemiştir.

Yaşı ne olursa olsun her birey için sosyal ilişkiler önemlidir. Bireylerin diğer insanlarla ilişki kurma ihtiyacı insanın doğumuyla başlayan temel bir gereksinimdir. Cobb (1976) sosyal desteğin ana rahminde başladığını, emzirme sürecinde en iyi tanındığını ve özellikle bebeğin tutuluşu (desteklenişi) başta olmak üzere çeşitli şekillerde açıklandığını belirtmiş, hayat ilerledikçe önce diğer aile üyelerinden sonra meslektaşlar

ve toplumdan ve bazı özel durumlarda da profesyonellerden sağlandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Bowlby (aktaran Yüksel, 2009) çocukların yaşamlarının başlangıç evrelerinde bağlanabilecekleri bir insana sahip olmalarının onların birincil sosyal destek kaynakları olduğunu belirtmiş, bir yetişkinle yakın bağlar kurarak büyüyen çocukların, yaşamlarının ilerleyen safhalarında kendilerine güvenen, diğer insanlara destek verebilen, engellemelere kolayca katlanabilen ve problem çözme yetenekleri gelişmiş yetişkinler olduklarını ifade etmiştir. Doğumundan ölümüne kadar bireye maddi ve manevi destek sağlayan her bir ilişki sosyal desteğin sistemi olarak kabul görmektedir.

### 2.2.2. Sosyal Destek ve Sosyal Ağ

Sosyal ağ bir bireyin hayatını etkileyen en geniş insan yelpazesi olarak tanımlanmaktadır (Sarros, 1989). Bir başka ifadeyle, sosyal ağ bireyleri çevreleyen ilişkiler ağıdır (Walter-Ginzburg vd, 1999; aktaran Pines & Zaidman, 2003). Özgür (aktaran Ardahan, 2006) sosyal ağı, kişilerin sosyal kimlik olarak adlandırılan kimliklerinin aile, akraba, arkadaş, karşı cins, öğretmen, meslektaş, komşu, dini ve etnik grupla birlikte içinde yaşadığı toplum üyelerinin tanıdığı, desteklediği ve o kişinin bu gruplarla ilişkilerini göstermek için kullandığı bir olgu olduğunu belirtmiştir. Ünsal (aktaran Çivilidağ, 2011) sosyal ağın kişilerin ihtiyaçları olduğu desteği sağlamaları için gereken temel bir araç olduğunu ve kişilerin etkileşimde oldukları farklı kişilerden oluştuğunu belirtmiştir.

Dunst ve Trivette (1985) sosyal ağların bireyler ve gruplar arasındaki bağlantıların ve sınırların nicelleştirilmesini mümkün kılan bazı özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu özellikleri;

- Ağın boyutu; bireyin doğrudan temasta olduğu kişilerin sayısı
- Ağın yoğunluğu; ağ üyelerinin bireyle ne ölçüde iletişime geçtiği
- Bağlılık derecesi; birbirlerini tanıyan ve etkileşim içinde olan ağ üyelerinin sayısı

şeklinde açıklamışlardır. Benzer şekilde, Cohen (1988) sosyal ağı, ağın boyutu, yoğunluğu, çokluğu, karşılıklı, dayanıklılığı, sıklığı, dağılımı ve homojenliğini içeren formal ağ teorisinden türeyen önlemlere karşılık geldiğini belirtmiştir. Her ağ belirli istekleri içermektedir ve belirli faydalar ve ödüller sağlamaktadır. En önemli ödül ise

destektir (Pines & Zaidman, 2003). Wood ve Flynt (1990) daha fazla destekleyici sosyal ağlara sahip olmanın bireylere daha olumlu tutumlar kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında sosyal destek, sosyal ağ olarak nitelendirilen kavramın özünde bulunan gerçek ve gerekli bir unsur olarak görülebilmektedir (Sarros, 1989).

### 2.2.3. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek konusunda yapılan çalışmalarda Tampon Etki Modeli ve Temel Etki Modeli adı altında iki model üzerinde durulmuştur.

- 1- **Tampon Etki Modeli:** Sosyal destek algısının en önemli işlevinin strese neden olan durumların sebep olduğu zararları azaltarak veya dengeleyerek kişilerin ruh sağlıklarını korumayı amaçladığını belirten (Ardahan, 2006) bu model, desteğin stres altındaki kişiler için yalnızca veya öncelikli olarak refah ile ilgili olduğunu önermektedir (Cohen & Wills, 1985). Krepsi (aktaran Yüksel, 2009) tampon etki modelinin bireylerin strese neden olan olaylarla karşılaştıklarında sorunları çözebilmek için sosyal ağı barındıran insanların birey için gerekli olan kaynakları temin etmesine dayandığını belirtmiştir. Tampon Etki Modeline göre sosyal destekler bireylerde strese sebep olan olaylara karşı tampon etkisi yaratarak bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaya yardımcı olurlar ve bu sayede bireylerin stresin potansiyel hastalığa sebep olan etkilerinden korunmalarını sağlarlar (Cohen, 1988).

Greenglass, Burke ve Konarski (1997) tampon etkinin mesleki görev farklılıkları, sosyal desteğin tanımı, çalışma ortamı ve çalışanların iş stresine karşı bireysel tepkileriyle sınırlı kalabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple, tampon etki daha genel ölçütlerden ziyade sosyal desteğin öznel ve spesifik bileşenlerini içermektedir.

- 2- **Temel Etki Modeli:** Bu model bireylerin stres yaşayıp yaşamadıklarına bakmaksızın sosyal kaynakların faydalı bir etkiye sahip olduklarını belirtmektedir (Cohen & Wills, 1985). Bir başka deyişle, sosyal destek bireylerin sağlıkları üzerinde koşul her ne olursa olsun daima olumlu etki yaratmaktadır (Öztürk vd, 2006). Temel etki modelinde, sosyal destek daha genel ölçütler içermektedir ve sosyal desteğe bağlı etkilerin çoğu her

koşulda beklenebilecek destek türlerini belirtmektedir (Greenglass vd, 1997).

Özetle, Tampon etki modeli sosyal desteğin yalnızca stresli olaylar sırasında etkili olduğunu belirtirken, Temel etki modeli sosyal desteğin stresli olmayan durumlarda da davranış ve refahı etkilediğini savunmaktadır (Hlebec, Mrzel & Kogovsek, 2009). Belirtilen bu modeller kuramsal açıdan farklılık gösterebilir de, her iki model arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu modellerin ilişkisel değerlerini anlamak kuramsal önemlerinin yanı sıra uygulanabilirliğe sahip olmalarıdır çünkü her iki model de bireye destek müdahalelerinin tasarımında doğrudan etkiye sahiptirler (Cohen & Wills, 1985).

#### **2.2.4. Sosyal Destek Türleri**

Sosyal destekler farklı şekillerde sınıflandırılabilir. House (1981) sosyal desteğin çeşitleri ile yaygınlığını dört başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar;

- 1- Duygusal Destek (Emotional Support); Duygudaşlık, şefkat, sevgi ve güven sağlamayı içermektedir. Bireyler, insanları kendilerine karşı destekleyici olarak düşündüklerinde çoğunlukla duygusal desteği düşünürler.
- 2- Araçsal Destek (Instrumental Support); Açık bir şekilde duygusal destekten farklıdır. Bu tür destek doğrudan bireyin ihtiyacını karşılar. Örneğin, biri diğer birine işlerinde yardımcı olur, onunla vakit geçirir ve ilgilenir veya faturalarını ödemedi ona yardım eder.
- 3- Bilgisel Destek (Information Support); Bireysel ve çevresel problemlerle başa çıkmada bireye öğüt veya bilgi desteği sağlamaktır. Araçsal desteğin aksine, bilgisel destek bireyin karşı karşıya olduğu probleme doğrudan destek yerine bireyin kendi kendisine yardımcı olmasını sağlar.
- 4- Değerlendirme Desteği (Appraisal Support); Bilginin iletilmesini içerir. Bu bilgi, bireylerin kendilerini değerlendirirken kullanabilecekleri bilgi kaynaklarının bulunduğu öz değerlendirme veya sosyal karşılaştırma ile ilgilidir. Bu tür bilgiler örtülü olarak veya açıkça değerlendirilebilmektedirler.

Cohen ve Wills (1985) bireylere rehberlik ve geri bildirim sağlaması açısından sosyal desteğin beş türünden söz etmişlerdir. Bunlar;

- 1- Duygusal Destek (Emotional Support); Kişiyi etrafındakilerce iletilen ilgi, sevgi, güven duygularını ifade etmektedir. Duygusal desteğe sahip olan bireyler kendilerini güçlü ve iyi hissetmektedirler ve karşılıklıları sorunlarla başa çıkabilmek için direnme gücüne sahiptirler.
- 2- Takdir Desteği (Esteem Support); Bireyin tüm zorluk ve kişisel hatalarına rağmen her koşulda olduğu gibi kabul edilmesi ve saygı gösterilmesini ifade etmektedir.
- 3- Bilgi Desteği (Information Support); Problemleri tanımlama, anlama ve bunlarla başa çıkmada sağlanan yardımdır. Bilgi desteği aynı zamanda öğüt, değerlendirme desteği ve bilişsel yardım olarak da adlandırılmaktadır.
- 4- Beraberlik Desteği (Social Companionship Support); Sosyal beraberlik, boş zamanlarda ve eğlenceli etkinliklerle başkalarıyla vakit geçirmek demektir. Bu durum bağıllık ihtiyacını yerine getirerek ve sorunların yarattığı endişelerde bireyin dikkatini dağıtmak veya olumlu duygusal durumları kolaylaştırmak için diğerleriyle ilişki kurarak stresi azaltabilmektedir.
- 5- Araçsal Destek (Instrumental Support); Mali yardımın, maddi kaynakların ve ihtiyaç duyulan hizmetlerin bireye sağlanmasını ifade etmektedir.

### **2.2.5. Sosyal Desteğin Önemi ve İşlevleri**

İnsanlar farklı türde desteğe ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçlarının tatminini farklı insanlardan alma eğilimindedirler (Pines & Zaidman, 2003). Başka insanlardan istenen ve beklenen sosyal destek türleri, kişilik yapısındaki bireysel farklılıkların yanı sıra yaşanan problemin doğası itibarıyla farklılık gösterebilmektedir (Reevy & Maslach, 2001). Ayrıca kişinin kendisinde ya da destek sağlayıcılarında oluşabilecek değişiklikler de kişinin destek düzeyini değiştirebilmektedir (Yıldırım, 1997). Ancak tüm bu farklılıklar ve değişikliklere rağmen, sosyal destek olumlu şartlara ve kişisel gelişime katkıda bulunmaktadır ve bu sayede yaşam stresiyle başa çıkmada önemli bir kaynaktır (Sarros, 1989).

Kahrıman ve Yeşilçiçek (2007) sosyal desteğin stres yaratan durumları ortadan kaldırmaya bile bireylerin endişe ve çaresizlik duygularını azaltmalarına yardımcı olduğunu, stresle başa çıkma konusunda yeni yollar deneme adına bireylerin daha istekli olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen güçlü destek, bireydeki

yalnızlığı, depresyon ve fiziki sağlık sorunlarını en aza indirgeyerek kişinin sağlık ve refah seviyesini artırmaktadır (Polat & Kahraman, 2013).

House (1981) sosyal desteğin bireylere 1- yaşamı olumsuz etkileyen nedenleri yok ederek veya etkilerini minimuma indirerek 2- olumsuz durumlar karşısında kişilerin karşı koyma güçlerini artırarak 3- çevresel stres faktörlerine karşı tampon görevi görerek üç şekilde yardım ettiğini belirtmektedir.

Yapılan çok sayıda araştırma sosyal destek sistemlerinin bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyolojik sorunlarla başa çıkmada, bu sorunların azaltılması, önlenmesi veya tedavi edilmesinde ve tükenmişliği ve stresi azaltma ve yok etmede oldukça önemli kaynak olduğunu ortaya koymuştur (Cobb, 1976; Abdel-Halim, 1982; Liotta & Jason, 1983; Wood & Flynt, 1990; Kurita & Janzen; 1996; Brouwers, Evers & Tomic, 1999; Reevy & Maslach, 2001; Pines & Zaidman, 2003; Öztürk vd, 2006; Greenglass vd, 2007; Yılmaz, Yılmaz & Karaca, 2008; Taşdan & Yalçın, 2010; Ökdem & Yardımcı, 2010; Yüksel vd, 2011; Polat & Kahraman, 2013; Oğuz & Kalkan, 2014).

### **2.2.6. Öğretmenlerde Sosyal Destek**

Sosyal destek mesleki stresin ve sağlık sorunlarının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (House, 1981). İnsanlarla doğrudan iletişimi gerektiren mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de bir sosyal destek sisteminin bilinmesinin ve bundan faydalanılmasının önemi tükenmişlik sendromunun hafifletilmesinde olumlu bir adımdır (Sarros, 1989).

Öğretmenlik mesleği, kendi kişisel duygularının etkin yönetimi ve etkileşim içerisinde olduğu kişilerde istenen duygusal durumların ortaya çıkarılması becerisine sahip olmayı gerektiren oldukça duygusal bir meslektir (Kinman, Wray & Strange, 2011). Öğretmenlerden etkileşim içerisinde oldukları meslektaş, veli, idare ve özellikle öğrencilerine karşı sabırsızlık ve öfke duygularını bastırarak her zaman duygusal kontrollerini başarılı bir şekilde sağlamaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin olumsuz duygularını gizleme veya düşük seviyede tutma çabaları ve sahip oldukları duygusal yeterlilik kendi refahlarını da etkilemektedir.

Fiorilli, Albanese, Gabola ve Pepe (2016) duygusal taleplerle başa çıkabilmek ve kendi refahını korumak için, öğretmenlerin etkili bir sosyal desteğin yanı sıra iyi duygusal yeterliliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Gross (2002), Gross ve John (2003) ve Lazarus (2006) duygusal yeterliliği, kişinin hissettiği duyguların yoğunluğunu ve ifadesini düzenleme yeteneği olarak betimlemiştir (aktaran Fiorilli vd, 2016). Bireylerin olumlu ve olumsuz duyguların deneyim ve ifade biçimlerini modüle etmesine olanak tanıyan bir dizi fizyolojik, davranışsal ve bilişsel faaliyeti kapsayan çok yönlü bir süreçtir (Chang, 2009; aktaran Fiorilli vd, 2016). İyi duygusal yeterliliğe sahip olmaları, sürekli olarak hem kendi hem de öğrencilerinin duygularının ön plana çıktığı öğretmenlerin diğerleriyle daha kaliteli ve etkili etkileşimde bulunmalarına sebep olmaktadır (Gross, 2002; aktaran Fiorilli vd, 2016).

### **2.3. Tükenmişlik, Sosyal Destek ve Her İkisinin Bir Arada Yapıldığı Çalışmalar**

#### **2.3.1. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Alanyazında öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini konu alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu kısımda önce İngilizce öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin çalışmalar, sonrasında ilk ve ortaöğretim kurumları haricindeki kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve son olarak da farklı branş öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile ilgili çalışmalar yeni tarihten eskiye göre sıralanmıştır.

Uğuz (2016) gerçekleştirdiği çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyelerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden faktörler aşırı iş yükü, idari kadro, fiziki çevre ve karar verme özerkliği olarak tespit edilmiş; cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi, mesleki deneyim ve medeni durumun ise anlamsal bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Atila (2014) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenleri ile devlet üniversitelerinde çalışan İngilizce okutmanlarının tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla cinsiyet, haftalık ders saati, tecrübe, mezun olunan bölüm, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, eğitim durumu ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından gerçekleştirdiği “İngilizce Öğretmenleri ve



Okutmanlarının Tükenmişlik Ve İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişki: Ankara Örneği” isimli çalışmada tükenmişlik ve iş tatmini arasında negatif korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada tecrübesi az, lisansüstü dereceye sahip olmayan, İngilizce öğretmenliğinden mezun, son çalışmakta olduğu kurumda beş yıldan fazla görev yapan, ders yükü daha fazla olan ve kadınların daha çok tükenmişlik yaşamaya meyilli olduklarını belirlemiştir.

Güven (2013) yaptığı çalışmada maaş, meslektaş ve yönetim kadrosuyla iletişim, iş yükü fazlalığı, fiziksel çevre ve bağımsız karar vermedeki eksikliğin öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında ele aldığı bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yarısının yüksek seviyede diğer yarısının ise orta düzeyde duygusal tükenme yaşadıklarını, duyarsızlaşma boyutunda yarısının düşük diğer yarısının orta ve yüksek seviyede olduğunu, kişisel başarı duygusunun ise tüm öğretmenlerde önemli ölçüde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kurtoğlu (2011) yaptığı araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında incelemiştir. Araştırmada bazı değişkenlere göre manidar farklılıklar içerdiği belirlenmiştir. Ancak İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri, medeni durumları ve çalışma hayatlarında meslektaşlarından destek görme durumlarına göre tükenmişliklerinin manidar farklılıklara sahip olmadığı saptanmıştır.

Cephe (2010) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerin farklı seviyelerde tükenmişlik yaşadıklarını, tükenmişlik dereceleri arttıkça tükenmişliğe neden olan stres kaynaklarının değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının en etkin nedeninin çalıştıkları kurumlardaki idari uygulamalardan kaynaklandığını belirtmiştir.

Özgür (2007) gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik seviyeleri arasında negatif bir bağlantı olduğunu saptamıştır. İngilizce öğretmenlerinin tükenmişliklerinin daha çok duygusal tükenme boyutunda, sonra kişisel başarı boyutunda ve en az da duyarsızlaşma boyutunda olduğunu belirtmiştir.

İngilizce öğretmeni olarak ilk ve ortaöğretim kurumları haricindeki kurumlarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir;

Kazımlar (2015) İstanbul'da vakıf üniversitelerinde görevli İngilizce okutmanlarının tükenmişlik düzeylerini incelemek ve düşük ve yüksek tükenmişlik gösteren okutmanlar arasında örgütsel bağlamda herhangi bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği "Burnout Levels of EFL Instructors In Relation To Organizational Context" isimli araştırmasında öğretmenlerin çoğunun orta ve yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya sahip olduğunu, yalnızca dörtte birinin kişisel başarı hislerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öztürk (2013) devlet üniversitelerinde görev yapan Türk İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmada, tükenmişliğe neden olan ana etkenleri ağır iş yükü, öğrenciler, kurum ile alakalı sorunlar, finansal problemler, öğretmenlerin sosyal hayatlarıyla ilgili yaşadıkları sıkıntılar ve eğitim politikaları olarak belirlemiştir.

Gökçe (2010) yaptığı çalışmasında Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının duygusal tükenme seviyelerinin yüksek, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Güven (2010) İstanbul vakıf üniversitelerinin hazırlık okullarında görevli İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında genel olarak öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik seviyelerinin oldukça az, kişisel başarı hislerininse oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kulavuz (2006) İstanbul'daki üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında görev yapan Türk İngilizce okutmanları arasındaki tükenmişlik ve mesleki öğrenim etkinliklerine katılımı araştırma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce hazırlık okutmanlarının özel üniversitelerdekilerden anlamlı bir şekilde daha az kişisel başarı hissine sahip olduklarını ve daha az mesleki öğrenim etkinliklerine katıldıklarını, tükenmişliğin

kişisel başarı alt boyutu ile mesleki öğrenim etkinliklerine katılım arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

İngilizce öğretmenleri haricinde, diğer branş öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir;

Erkul ve Dalgıç (2014) bazı değişkenlere göre meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişliklerini belirlemeyi amaçladıkları “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında kadınların erkeklere göre, kültür dersine giren öğretmenlerinin meslek dersine giren öğretmenlerine göre, mesleklerini istemeden seçenlerin isteyerek seçen öğretmenlere göre yüksek oranda tükenme yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin en yüksek tükenmişliği duygusal tükenme boyutunda gösterdiklerini sonra sırasıyla kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarının geldiğini belirlemiştir.

Yıldız (2011) resmi ve özel ilk ve ortaokullarda görevli rehberlik öğretmenlerinin tükenme seviyelerini saptamak ve tükenmişliklerine neden olan değişkenleri incelemek amacıyla gerçekleştirdiği “Eğitimcilerde Tükenmişlik. Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında belirlediği bazı değişkenler ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri anlamlı olarak tespit etmiştir.

Otacıoğlu (2008) müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında yaş, cinsiyet, çalıştıkları kurum, aldıkları takdir, mesleki kıdemleri ve ekonomik durumları algılama açılarından tükenmişlik puanlarının anlamlı farklılar gösterdiğini saptamıştır.

Deryakulu (2005) bilgisayar öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre tükenmişlik seviyelerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında araştırmasına katılan öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim kademesine, okul türleri, sınıf sayılarına ve öğrenci sayılarına göre manidar bir şekilde farklılık gösterdiğini, ancak hizmet süreleri, ders yükleri, mezun oldukları bölüm ve karşılaştıkları problem sayıları değişkenlerine göreyse manidar farklılaşmanın olmadığını saptamıştır. Araştırmasında katılımcı öğretmenlerin mesleklerinin başlarında tükenmeye başladıklarını, erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını, ortaöğretim de görev yapan öğretmenlerin ilköğretim de

çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, resmi okullarda görevli öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin ve kişisel başarısızlık algılarının özel okullarda görevli öğretmenlerden daha yüksek olduğu gibi sonuçlar elde etmiştir.

### **2.3.3. Sosyal Destek İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Alanyazında İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algıları üzerine her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, genel olarak öğretmen sosyal desteği ile ilgili çalışmalara yeni tarihten eskiye doğru yer verilmiştir.

Karkaç (2014) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeylerinin mezun oldukları okul türleri, branşları, idarecilik deneyimine sahip olup olmamaları, destek ihtiyacı duyup duymadıkları ve görev yaptıkları liselerin çeşitlerine göre manidar farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmada cinsiyetlerinin, yaşlarının, medeni durumlarının, meslekteki çalışma sürelerinin, mezuniyet düzeylerinin ve okullarındaki çalışma sürelerinin anlamlı farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin sırasıyla yönetimden aldıkları destek, meslektaşlarından aldıkları destek, öğrencilerinden aldıkları destek, ailelerinden aldıkları destek ve etkili öğretim destekleri boyutlarında puanlandığını saptamıştır.

Oğuz ve Kalkan (2014) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin algıladıkları sosyal desteğin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Uçar (2014) yaptığı çalışmasında özel eğitim okulu öğretmenlerinin sırasıyla öğrencilerinden, meslektaşlarından, yöneticilerden, öğretim ortamlarından ve aileden destek algıladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada, özel eğitim uygulama merkezlerinde görevli öğretmenlerin özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde görevli olanlardan anlamlı derecede yüksek sosyal destek algıladıklarını belirlemiştir.

Bozkurt (2013) dershanede çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve sosyal durumlarını tespit ederek bu iki olgu arasında ilişki olup olmadığını araştırmak ve sosyal destek düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin genel olarak sosyal destek algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Aytaç (2011) zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde görevli özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeylerine olan etkilerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin sosyal desteği sırasıyla eşlerinden, meslektaşlarından, ailelerinden, iş dışı arkadaşlarından ve öğrencilerinden algıladıklarını tespit etmiştir.

Çivilidağ (2011) yaptığı araştırmasında öğretim elemanlarının algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyetleri ve yaşlarına göre manidar seviyede yüksek olduğunu belirlemiştir.

Taşdan ve Yalçın (2010) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticileri, etkili öğretim boyutu ve ailelerinden orta düzeyde, meslektaş ve öğrencilerinden ise yüksek düzeyde destek algıladıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin sırasıyla öğrencilerinden, daha sonra sırasıyla meslektaş, yönetici, öğretim ortamları ve en son ailelerinden destek aldıklarını belirlemiştir.

Abay (2009) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin algıladıkları sosyal destekleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş, okul türü ve mezuniyet alanına göre incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin algılanan sosyal destekleri ile cinsiyet ve medeni durumları arasında manidar farklılık tespit edilmiştir. Ancak diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çivilidağ (2003) gerçekleştirdiği araştırmasında, Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin özel lise öğretmenlerine oranla sosyal destek kaynaklarından manidar oranda fazla destek algıladıklarını tespit etmiştir.

#### **2.3.4. Tükenmişlik ve Sosyal Desteğin Birlikte Ele Alındığı Çalışmalar**

Alanyazında İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve sosyal destek algılarının bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, genel olarak öğretmenlerin tükenmişlik ve sosyal destek algılarının bir arada incelendiği çalışmalara yeni tarihten eskiye doğru yer verilmiştir.

Özyolcu (2015) Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aşırı iş yükü, tükenmişlik ilişkisinde sosyal

desteğin önemini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada eğitim durumları değişkenine göre lisans mezunlarının sosyal destek puanları ile lisansüstü eğitim mezunlarının sosyal destek puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre lisans mezunlarının sosyal destek puanları daha yüksektir.

Karataş (2009) resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeylerini tespit etmek ve bu iki olgu arasında ilişki olup olmadığını, çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, mezun oldukları alan, çalıştıkları okul türleri ve mesleki kıdemleri ile tükenmişlik seviyeleri arasında manidar ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırmada tükenmişlik ve öğretmenlerin algıladıkları destek düzeyi arasında ise orta düzeyde, negatif yönde manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Altay (2007) gerçekleştirdiği araştırmasında okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile algıladıkları çok boyutlu sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yani okul yöneticilerinin sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma genel tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve ikiden fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerindedir (Karasar, 2015).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye genelinde resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve lise kurum türlerinde çalışmakta olan 508 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun genel yapısını ve özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda frekans ve yüzde değerlerinin dağılımı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1’de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımları verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları**

Kıdem	f	%
5 yıla kadar	200	39,4
6-10 yıl	137	27,0
11-15 yıl	95	18,7
16 yıl ve üzeri	76	15,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 200 (%39,4)’ünün 5 yıla kadar, 137 (%27,0)’sinin 6-10 yıl, 95 (%18,7)’inin 11-15 yıl ve 76 (%15,0)’sının 16 yıl ve üzeri kıdem sahibi oldukları gözlenmektedir.

Tablo 2’de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 2: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre dağılımları**

Görev yapılan kurum türü	f	%
Devlet okulu	440	86,6
Özel okul	68	13,4

Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 440 (%86,6)’ının devlet okulunda, 68 (%13,4)’inin özel okulda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3’te araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre dağılımları**

Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	f	%
İl merkezi	256	50,4
İlçe merkezi	207	40,7
Kasaba-köy-belde	45	8,9

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 256 (%50,4)’ünün görev yaptığı kurumun il merkezinde, 207 (%40,7)’sinin ilçe merkezinde ve 45 (%8,9)’inin kasaba-köy-beldede bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4’te araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları**

Eğitim durumu	f	%
Lisans	431	84,8
Lisansüstü	77	15,2

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 431 (%84,8)’inin eğitim durumunun lisans, 77 (%15,2)’sinin lisansüstü düzeye sahip oldukları belirtilmektedir.



Tablo 5’te araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 5: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımları**

Mezun olunan fakülte türü	f	%
Eğitim fakültesi	350	68,9
Fen edebiyat fakültesi	127	25,0
Diğer	31	6,1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 350 (%68,9)’sinin eğitim fakültesinden, 127 (%25,0)’sinin fen edebiyat fakültesinden ve 31 (%6,1)’inin diğer fakültelerden mezun olduğu görölmektedir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre dağılımı**

İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumu	f	%
Evet	139	27,4
Hayır	369	72,6

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 139 (%27,4)’unun İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katıldığı, 369 (%72,6)’unun katılmadığı görölmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, İngilizce Öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, çalıştıkları kurum türü, çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri, öğretmenlerin eğitim durumları, mezun oldukları fakülte türü ve İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vs. katılıp katılmadıkları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunun 1. Sorusunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinden mesleki kıdemlerini, “(1) 0-5 yıl, (2) 6-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl ve (5) 21 yıl ve üstü” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. Sorusunda İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türleri sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türlerini “(1) Resmi, (2) Özel” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. Sorusunda İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim yerleri sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinden çalıştıkları kurumların yerleşim yerlerini “(1) İl, (2) İlçe, (3) Kasaba, Köy, Belde” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. Sorusunda İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarını, “(1) Lisans, (2) Yüksek Lisans, (3) Doktora” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. Sorusunda İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteleri “(1) Eğitim Fakültesi, (2) Fen-Edebiyat Fakültesi, (3) Diğer” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 6. Sorusunda İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili yurtdışında kurs/seminer vs. katılıp katılmadıkları sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili yurtdışında kurs/seminer vs. katılıp katılmadıklarını “(1) Evet, (2) Hayır” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu Ek-3’te sunulmuştur.

### **3.3.2 Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği**

Kaner ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği dört alt boyut ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır.

Kaner ve diğerkleri (2007) ölçeğın tamamı için yaptıkları faktör analizinde ölçeğın açıkladığı toplam varyansın %60,90 olduğunu, ölçeğın Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısının alt boyutlar için .80 ile .90 arasında değiştiğini ve ölçeğın tümü için ise .92 olduğu belirlenmişler, ölçeğın benzer ölçek geçerliliğini ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile inceleyerek iki ölçek arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ( $r= 0.60$ ,  $p< 0.01$ ) saptamışlardır.

Toplam 26 maddeden oluşan öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği tükenmişliği dört alt boyutta değerlendirmektedir. Birinci alt boyut olan “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarsızlık” boyutunda 7 madde (1, 3, 7, 8, 9, 10 ve 11), ikinci alt boyut olan “Öğrencilere Duyarsızlaşma” boyutunda 7 madde (12, 13, 14, 15, 16, 19 ve 20), üçüncü alt boyut olan “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik” boyutunda 7 madde (2, 4, 5, 6, 17, 18 ve 23) ve dördüncü alt boyut olan “Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma” boyutunda ise 5 madde (21, 22, 24, 25 ve 26) yer almaktadır.

Ölçekteki maddeler 5’li likert (beni çok iyi tanımlıyor=5, beni iyi tanımlıyor=4, beni biraz tanımlıyor=3, beni pek tanımlamıyor=2, beni hiç tanımlamıyor=1) şeklinde puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan tükenmişliğin yüksek seviyede olduğunu belirtmektedir. Ölçeğın alt boyutlarının yanı sıra ayrıca bütününden de puan alınabilmektedir.

Araştırmada kullanılan Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği Ek-1’de sunulmuştur.

### **3.3.3 Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği**

Kaner (2007) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği beş alt boyut ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır.

Kaner (2007) ölçeğın tamamı için yaptığı faktör analizinde ölçeğın açıkladığı toplam varyansın %58,71 olduğunu, ölçeğın Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısının alt boyutlar için .69 ile .95 arasında değiştiğini ve ölçeğın tümü için ise .95 olduğunu tespit etmiştir.

Toplam 44 maddeden oluşan öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği sosyal desteği beş alt boyutta değerlendirmektedir. Birinci alt boyut olan “Yönetim Desteği” boyutunda 19 madde (1, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38 ve 40), ikinci alt

boyut olan “Meslektaş Desteği” boyutunda 13 madde (2, 7, 9, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 37, 39 ve 41), üçüncü alt boyut olan “Aile Desteği” boyutunda 4 madde (3, 17, 29 ve 42), dördüncü alt boyut olan “Öğrenci Desteği” boyutunda 3 madde (5, 25 ve 44) ve beşinci alt boyut olan “Etkili Öğretim Desteği” boyutunda ise 5 madde (4, 13, 21, 33 ve 43) yer almaktadır.

Ölçekteki maddeler 5’li likert (çok doğru=5, biraz doğru=4, doğru=3, pek doğru değil=2, hiç doğru değil=1) şeklinde puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan mesleki sosyal desteğin yüksek seviyede olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının yanı sıra ayrıca bütününden de puan alınabilmektedir.

Araştırmada kullanılan öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği Ek-2’de sunulmuştur.

#### **3.4. Veri Toplanması ve Analizi**

Verilerin elde edilmesinde uygulanan araçlar katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Katılımcı İngilizce öğretmenleri araştırmanın konusu, hangi amaç için gerçekleştirildiği ve ölçme araçları konularında bilgilendirilmişlerdir. Ölçme araçları katılımcılara göre 10-12 dakikalık süre içerisinde doldurulmuş, öğretmenlerden gelen sorular gerekli geribildirimlerle açıklanmıştır. Araştırmaya katılan hiçbir öğretmen zorlanmamıştır. Ölçme araçlarının uygulanması aşamasında gönüllülük ve gizlilik ilkelerine önem verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Toplanan veriler üzerinde “*eğitim durumu, görev yapılan kurum türü ve İngilizce öğretimi ile ilgili yurt dışında kurs/seminer vs. katılım*” değişkenlerine göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek seviyelerinin farklılaşma durumlarını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi, “*mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri*” değişkenleri açısından farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testi sonucunda belirlenen farklılığın kaynağını belirlemek için ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi yapılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 1. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

Tablo 7’de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu verilmiştir.

**Tablo 7: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki**

BOYUTLAR	Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Öğrencilere duyarsızlaşma	Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Mesleki tükenmişlik	Yönetim desteği	Meslektaş desteği	Aile desteği	Öğrenci desteği	Etkili öğretim desteği	Mesleki sosyal destek
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	r 1										
Öğrencilere duyarsızlaşma	p ,75**	1									
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	r ,78*	,82**	1								
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	p ,000	,00		1							
Mesleki tükenmişlik	r ,46**	,47**	,60**		1						
Yönetim desteği	p ,000	,000	,000			1					
Meslektaş desteği	r ,90**	,90**	,94**	,69**			1				
Aile desteği	p ,00	,00	,00	,00				1			
Öğrenci desteği	r -,35**	-,35**	-,43**	-,68**	-,50**				1		
Etkili öğretim desteği	p ,000	,000	,000	,000	,000					1	
Mesleki sosyal destek	r -,22**	-,25**	-,31**	-,45**	-,34**	,541*					1
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	r -,34**	-,35**	-,35**	-,39**	-,41**	,55**	,40**				
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1			
	r -,37**	-,50**	-,38**	-,24**	-,44**	,21**	,33**	,26**			
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1		
	r -,18**	-,21**	-,19**	-,21**	-,22**	,26**	,09*	,30**	,06		
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,191		
	r -,39**	-,41**	-,48**	-,67**	-,54**	,92**	,78**	,67**	,40**	,38**	
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1

\*\* p<,01 / \* p<,05

Tablo 7 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik alt boyutları puanları ile mesleki sosyal destek alt boyutları puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin;

1. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ( $r=,745$ ;  $p<,01$ ) vardır.
2. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ( $r=,781$ ;  $p<,01$ ) vardır.
3. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,458$ ;  $p<,01$ ) vardır.
4. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,897$ ;  $p<,01$ ) vardır.
5. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,348$ ;  $p<,01$ ) vardır.
6. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,222$ ;  $p<,01$ ) vardır.
7. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,339$ ;  $p<,01$ ) vardır.
8. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,369$ ;  $p<,01$ ) vardır.
9. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim düzeyi düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,177$ ;  $p<,01$ ) vardır.
10. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,388$ ;  $p<,01$ ) vardır.
11. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,823$ ;  $p<,01$ ) vardır.

12. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,467$ ;  $p<,01$ ) vardır.
13. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,898$ ;  $p<,01$ ) vardır.
14. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,347$ ;  $p<,01$ ) vardır.
15. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,251$ ;  $p<,01$ ) vardır.
16. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,346$ ;  $p<,01$ ) vardır.
17. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,496$ ;  $p<,01$ ) vardır.
18. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,206$ ;  $p<,01$ ) vardır.
19. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,414$ ;  $p<,01$ ) vardır.
20. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,602$ ;  $p<,01$ ) vardır.
21. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,938$ ;  $p<,01$ ) vardır.
22. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,434$ ;  $p<,01$ ) vardır.
23. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,312$ ;  $p<,01$ ) vardır.
24. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,346$ ;  $p<,01$ ) vardır.
25. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,384$ ;  $p<,01$ ) vardır.
26. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,193$ ;  $p<,01$ ) vardır.

27. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,476$ ;  $p<,01$ ) vardır.
28. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,687$ ;  $p<,01$ ) vardır.
29. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,679$ ;  $p<,01$ ) vardır.
30. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,447$ ;  $p<,01$ ) vardır.
31. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,391$ ;  $p<,01$ ) vardır.
32. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,237$ ;  $p<,01$ ) vardır.
33. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,211$ ;  $p<,01$ ) vardır.
34. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,665$ ;  $p<,01$ ) vardır.
35. Genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,495$ ;  $p<,01$ ) vardır.
36. Genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,338$ ;  $p<,01$ ) vardır.
37. Genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,405$ ;  $p<,01$ ) vardır.
38. Genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,439$ ;  $p<,01$ ) vardır.



39. Genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,224$ ;  $p<,01$ ) vardır.
40. Genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r=-,539$ ;  $p<,01$ ) vardır.
41. Yönetim desteği düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,541$ ;  $p<,01$ ) vardır.
42. Yönetim desteği düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,553$ ;  $p<,01$ ) vardır.
43. Yönetim desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,260$ ;  $p<,01$ ) vardır.
44. Yönetim desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,263$ ;  $p<,01$ ) vardır.
45. Yönetim desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,918$ ;  $p<,01$ ) vardır.
46. Meslektaş desteği düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,403$ ;  $p<,01$ ) vardır.
47. Meslektaş desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,325$ ;  $p<,01$ ) vardır.
48. Meslektaş desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,093$ ;  $p<,05$ ) vardır.
49. Meslektaş desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,778$ ;  $p<,01$ ) vardır.
50. Aile desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,258$ ;  $p<,01$ ) vardır.
51. Aile desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,304$ ;  $p<,01$ ) vardır.
52. Aile desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,666$ ;  $p<,01$ ) vardır.
53. Öğrenci desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasında yok denecek düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişki ( $r=,058$ ;  $p>,05$ ) vardır.
54. Öğrenci desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,403$ ;  $p<,01$ ) vardır.

55. Etkili öğretim desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=,379$ ;  $p<,01$ ) vardır.

## 2. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Tablo 8’de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 8: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri**

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	508	7,00	35,00	18,17	7,86
Öğrencilere duyarsızlaşma	508	7,00	35,00	15,27	6,72
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	508	7,00	35,00	15,50	6,58
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	508	5,00	25,00	11,16	4,75
Mesleki tükenmişlik	508	26,00	125,00	60,11	22,53

Tablo 8 incelendiğinde en düşük 7,00, en yüksek 35,00 puanın alınabileceği mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda en düşük puanın 7,00, en yüksek puanın 35,00, ortalama puanın ise 18,17 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 7,86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir.

En düşük 7,00, en yüksek 35,00 puanın alınabileceği öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda en düşük puanın 7,00, en yüksek puanın 35,00, ortalama puanın ise 15,27 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 6,72 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir.

En düşük 7,00, en yüksek 35,00 puanın alınabileceği fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda en düşük puanın 7,00, en yüksek puanın 35,00, ortalama puanın ise 15,50 olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte standart sapma 7,86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir.

En düşük 5,00, en yüksek 25,00 puanın alınabileceği meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutunda en düşük puanın 5,00, en yüksek puanın 25,00, ortalama puanın ise 11,16 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 4,75 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir.

En düşük 26,00, en yüksek 130,00 puanın alınabileceği genel mesleki tükenmişlik algısında en düşük puanın 26,00, en yüksek puanın 125,00, ortalama puanın ise 60,11 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 22,53 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

### 3. İngilizce Öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 9: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri**

Boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	5 yıla kadar	200	16,17	7,36
	6-10 yıl	137	20,10	8,02
	11-15 yıl	95	18,64	8,13
	16 yıl ve üzeri	76	19,38	7,49
Öğrencilere duyarsızlaşma	5 yıla kadar	200	14,32	6,42
	6-10 yıl	137	16,53	7,00
	11-15 yıl	95	15,61	6,87
	16 yıl ve üzeri	76	15,11	6,58
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	5 yıla kadar	200	14,27	6,22
	6-10 yıl	137	17,01	6,76
	11-15 yıl	95	15,95	6,93
	16 yıl ve üzeri	76	15,49	6,25
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	5 yıla kadar	200	10,82	4,87
	6-10 yıl	137	11,83	4,69
	11-15 yıl	95	11,16	4,78
	16 yıl ve üzeri	76	10,87	4,53

**Tablo 9.** Devamı

	5 yıla kadar	200	55,58	21,30
Mesleki tükenmişlik	6-10 yıl	137	65,48	22,80
	11-15 yıl	95	61,36	23,90
	16 yıl ve üzeri	76	60,84	21,49

Tablo 9 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 20,10 ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 19,38 ortalama ile 16 yıl ve üzeri, 18,64 ortalama ile 11-15 yıllık kıdeme ve 16,17 ortalama ile 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 16,53 ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 15,61 ortalama ile 11-15 yıl, 15,11 ortalama ile 16 yıl ve üzeri ve 14,32 ortalama ile 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 17,01 ile 6-10 yıl kıdemi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 15,95 ortalama ile 11-15 yıl, 15,49 ortalama ile 16 yıl ve üzeri ve 14,27 ortalama ile 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 11,83 ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere aittir. Bunu sırasıyla 11,16 ortalama ile 11-15 yıl, 10,87 ortalama ile 16 yıl ve üzeri ve 10,82 ortalama ile 5 yıla kadar kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalamasının 65,48 ile 6-10 yıl kıdemi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 61,36 ortalama ile 11-15 yıl, 60,84 ortalama ile 16 yıl ve üzeri ve 55,58 ortalama ile 5 yıla kadar kıdem sahibi İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları**

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	1448,210	3	482,737	<b>8,124*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	29949,890	504	59,424		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	412,048	3	137,349	<b>3,070*</b>	<b>,028</b>
	Grup içi	22549,370	504	44,741		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	635,868	3	211,956	<b>5,004*</b>	<b>,002</b>
	Grup içi	21349,114	504	42,359		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	91,465	3	30,488	1,349	,258
	Grup içi	11389,974	504	22,599		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	8255,131	3	2751,710	<b>5,563*</b>	<b>,001</b>
	Grup içi	249293,016	504	494,629		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 10 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=8,124$ ;  $p<,05$ ), öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,070$ ;  $p<,05$ ), fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=5,004$ ;  $p<,05$ ) ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda hesaplanan F değeri ( $F=5,563$ ;  $p<,05$ ) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve genel mesleki tükenmişlik algısında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleğe ilişkin duygusal ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutları ve genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları**

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	5 yıla kadar	6-10 yıl	<b>-3,93719*</b>	<b>,000</b>
		11-15 yıl	<b>-2,47711*</b>	
		16 yıl ve üzeri	<b>-3,21658*</b>	

**Tablo 11.** Devamı.

Öğrencilere duyarsızlaşma	5 yıla kadar	6-10 yıl	<b>-2,21285*</b>	<b>,016</b>
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	5 yıla kadar	6-10 yıl	<b>-2,74460*</b>	<b>,001</b>
Mesleki tükenmişlik	5 yıla kadar	6-10 yıl	<b>-9,90675*</b>	<b>,000</b>

Öğretmenlerin kıdemleri açısından mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde manidar bir farklılaşmanın olduğu Tablo 11’de görülmektedir. Bu bulguya göre 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 11’de görülmektedir. Bu veriye göre 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algıları, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 11’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algıları, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar kıdem sahibi İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 11’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik algıları, 6-10 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

#### 4. İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: İngilizce öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	Görev yapılan kurum türü	N	X	Ss	t	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Devlet okulu	440	18,44	7,90	<b>2,004*</b>	<b>,046</b>
	Özel okul	68	16,39	7,48		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Devlet okulu	440	15,48	6,71	1,819	,069
	Özel okul	68	13,89	6,67		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Devlet okulu	440	15,65	6,59	1,295	,196
	Özel okul	68	14,54	6,48		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Devlet okulu	440	11,25	4,69	1,071	,285
	Özel okul	68	10,58	5,15		
Mesleki tükenmişlik	Devlet okulu	440	60,84	22,64	1,848	,065
	Özel okul	68	55,42	21,40		

Tablo 12 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 18,44, özel okulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 16,39’dur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=2,004$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuca göre devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

## 5. İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 13: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri**

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	İl merkezi	256	17,90	7,93
	İlçe merkezi	207	18,65	7,81
	Kasaba-köy-belde	45	17,49	7,81
Öğrencilere duyarsızlaşma	İl merkezi	256	14,61	6,49
	İlçe merkezi	207	16,26	7,11
	Kasaba-köy-belde	45	14,53	5,79
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	İl merkezi	256	14,91	6,43
	İlçe merkezi	207	16,16	6,75
	Kasaba-köy-belde	45	15,89	6,51
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	İl merkezi	256	10,65	4,61
	İlçe merkezi	207	11,52	4,73
	Kasaba-köy-belde	45	12,44	5,40
Mesleki tükenmişlik	İl merkezi	256	58,07	22,15
	İlçe merkezi	207	62,59	23,04
	Kasaba-köy-belde	45	60,36	21,70

Tablo 13 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,65 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 17,90 ortalama ile il merkezi ve 17,49 ortalama ile kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin takip ettiği gözlenmektedir.

Öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,26 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,61 ortalama ile il merkezi ve 14,53 ortalama ile kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.



Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,16 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 15,89 ortalama ile kasaba-köy-belde ve 14,91 ortalama ile il merkezi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 12,44 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri kasaba-köy-belde olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 11,52 ortalama ile ilçe merkezi ve 10,65 ortalama ile il merkezi olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 62,59 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 60,36 ortalama ile kasaba-köy-belde ve 58,07 ortalama ile il merkezi olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları**

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	87,341	2	43,670	,704	,495
	Grup içi	31310,760	505	62,002		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	336,073	2	168,036	<b>3,751*</b>	<b>,024</b>
	Grup içi	22625,345	505	44,803		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	188,372	2	94,186	2,182	,114
	Grup içi	21796,610	505	43,162		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	166,578	2	83,289	<b>3,717*</b>	<b>,025</b>
	Grup içi	11314,861	505	22,406		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	2336,150	2	1168,075	2,311	,100
	Grup içi	255211,998	505	505,370		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 14 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısında öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,751$ ;  $p<,05$ ) ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,717$ ;  $p<,05$ ) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları**

Bağımlı değişken	(I) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	(J) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Öğrencilere duyarsızlaşma Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	İl merkezi	İlçe merkezi	<b>-1,64276*</b>	<b>,024</b>
	İl merkezi	Kasaba-köy-belde	<b>-1,79210*</b>	<b>,050</b>

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 15’te görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algıları, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle kasaba-köy-belde olan öğretmenler arasında farklılaşmanın

,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 15’te görülmektedir. Bu sonuca göre görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma algıları, kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

## 6. İngilizce Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss	t	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Lisans	431	17,78	7,80	<b>-2,606*</b>	<b>,009</b>
	Lisansüstü	77	20,31	7,95		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Lisans	431	15,19	6,72	-,676	,499
	Lisansüstü	77	15,75	6,79		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Lisans	431	15,47	6,65	-,245	,807
	Lisansüstü	77	15,67	6,23		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Lisans	431	11,10	4,71	-,661	,509
	Lisansüstü	77	11,49	5,00		
Mesleki tükenmişlik	Lisans	431	59,55	22,42	-1,319	,188
	Lisansüstü	77	63,23	23,06		

Tablo 16 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında eğitim durumu açısından manidar bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda eğitim durumu lisans olan İngilizce öğretmenlerinin ortalamasının 17,78, lisansüstü olan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması ise 20,31’dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-2,606$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu neticeye göre eğitim durumları lisans düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin mesleğe

ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

### 7. İngilizce Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının mezun oldukları fakülte türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 17: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri**

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Eğitim fakültesi	350	18,43	8,04
	Fen edebiyat fakültesi	127	17,73	7,62
	Diğer	31	17,00	6,90
Öğrencilere duyarsızlaşma	Eğitim fakültesi	350	15,56	6,87
	Fen edebiyat fakültesi	127	14,61	6,36
	Diğer	31	14,77	6,63
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Eğitim fakültesi	350	15,81	6,76
	Fen edebiyat fakültesi	127	14,89	5,91
	Diğer	31	14,61	7,15
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Eğitim fakültesi	350	11,47	4,93
	Fen edebiyat fakültesi	127	10,62	4,24
	Diğer	31	9,97	4,53
Mesleki tükenmişlik	Eğitim fakültesi	350	61,27	23,08
	Fen edebiyat fakültesi	127	57,85	20,85
	Diğer	31	56,35	22,55

Tablo 17 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,43 ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 17,73 ortalama ile fen edebiyat fakültesinden ve 17,00 ortalama ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler takip etmektedir.

Öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 15,56 ile eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,77

ortalama ile diğer fakültelerden ve 14,61 ortalama ile fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 15,81 ile eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 14,89 ortalama ile fen edebiyat fakültesi ve 14,61 ortalama ile diğer fakülte mezunu İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 11,47 ile eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 10,62 ortalama ile fen edebiyat fakültesi ve 9,97 ortalama ile diğer fakülte mezunu İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 61,27 ile eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 57,85 ortalama ile fen edebiyat ve 56,35 ortalama ile diğer fakülte mezunları takip etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları**

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	91,214	2	45,607	,736	,480
	Grup içi	31306,886	505	61,994		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	93,566	2	46,783	1,033	,357
	Grup içi	22867,851	505	45,283		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	104,996	2	52,498	1,212	,299
	Grup içi	21879,986	505	43,327		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	113,524	2	56,762	2,522	,081
	Grup içi	11367,915	505	22,511		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	1557,679	2	778,840	1,536	,216
	Grup içi	255990,469	505	506,912		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 18 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

### 8. İngilizce Öğretmenlerinin yurtdışında kurs/seminer vb. katılım durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: İngilizce öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumu		N	X	Ss	t	p
	Evet	Hayır					
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Evet		139	18,99	7,82	1,446	,149
	Hayır		369	17,86	7,87		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Evet		139	15,04	6,04	-,549	,611
	Hayır		369	15,36	6,97		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Evet		139	15,76	6,53	,539	,590
	Hayır		369	15,40	6,60		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Evet		139	11,39	5,35	,625	,532
	Hayır		369	11,07	4,51		
Mesleki tükenmişlik	Evet		139	61,19	22,39	,661	,509
	Hayır		369	59,71	22,60		

Tablo 19 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumları açısından gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmadığı gözlenmektedir.

### 9. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri nedir?

Tablo 20’de öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 20: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri**

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Yönetim desteği	508	19,00	95,00	53,67	16,64
Meslektaş desteği	508	15,00	65,00	45,15	10,36
Aile desteği	508	4,00	20,00	9,50	3,54
Öğrenci desteği	508	3,00	15,00	12,02	2,58
Etkili öğretim desteği	508	5,00	25,00	13,49	4,16
Mesleki sosyal destek	508	67,00	219,00	133,85	28,31

Tablo 20 incelendiğinde en düşük 19,00, en yüksek 95,00 puanın alınabileceği yönetim desteği alt boyutunda en düşük puanın 19,00, en yüksek puanın 95,00, ortalama puanın ise 53,67 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 16,64 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir.

En düşük 13,00, en yüksek 65,00 puanın alınabileceği meslektaş desteği alt boyutunda en düşük puanın 15,00, en yüksek puanın 65,00, ortalama puanın ise 45,15 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 10,36 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde olduğu belirtilebilir.

En düşük 4,00, en yüksek 20,00 puanın alınabileceği aile desteği alt boyutunda en düşük puanın 4,00, en yüksek puanın 20,00, ortalama puanın ise 9,50 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 3,54 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin aile desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir.

En düşük 3,00, en yüksek 15,00 puanın alınabileceği öğrenci desteği alt boyutunda en düşük puanın 3,00, en yüksek puanın 15,00, ortalama puanın ise 12,02 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 2,58 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

En düşük 5,00, en yüksek 25,00 puanın alınabileceği etkili öğretim desteği alt boyutunda en düşük puanın 5,00, en yüksek puanın 25,00, ortalama puanın ise 13,49 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 4,16 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

En düşük 44,00, en yüksek 220,00 puanın alınabileceği genel mesleki sosyal destek algısında en düşük puanın 67,00, en yüksek puanın 219,00, ortalama puanın ise 133,85 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 28,31 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 10. İngilizce Öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki sosyal destek düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısının kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 21: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki sosyal destek algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri**

Boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Yönetim desteği	5 yıla kadar	200	53,62	16,51
	6-10 yıl	137	53,69	17,14
	11-15 yıl	95	52,93	15,79
	16 yıl ve üzeri	76	54,75	17,40
Meslektaş desteği	5 yıla kadar	200	43,85	11,08
	6-10 yıl	137	45,54	9,95
	11-15 yıl	95	46,21	9,19
	16 yıl ve üzeri	76	46,61	10,30
Aile desteği	5 yıla kadar	200	9,37	3,65
	6-10 yıl	137	9,08	3,20
	11-15 yıl	95	9,67	3,68
	16 yıl ve üzeri	76	10,43	3,59
Öğrenci desteği	5 yıla kadar	200	12,03	2,60
	6-10 yıl	137	11,85	2,49
	11-15 yıl	95	12,04	2,72
	16 yıl ve üzeri	76	12,30	2,54



**Tablo 21.** Devamı.

Etkili öğretim desteği	5 yıla kadar	200	13,78	4,00
	6-10 yıl	137	13,28	4,46
	11-15 yıl	95	12,80	4,03
	16 yıl ve üzeri	76	14,00	4,15
Mesleki sosyal destek	5 yıla kadar	200	132,63	29,48
	6-10 yıl	137	133,43	27,35
	11-15 yıl	95	133,65	25,86
	16 yıl ve üzeri	76	138,09	29,95

Tablo 21 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısı faktörlerinden yönetim desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 54,75 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 53,69 ortalama ile 6-10 yıl, 53,62 ortalama ile 5 yıla kadar ve 52,93 ortalama ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Meslektaş desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 46,61 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 46,21 ortalama ile 11-15 yıl, 45,54 ortalama ile 6-10 yıl ve 43,85 ortalama ile 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Aile desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 10,43 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 9,67 ortalama ile 11-15 yıl, 9,37 ortalama ile 5 yıla kadar ve 9,08 ortalama ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Öğrenci desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 12,30 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 12,04 ortalama ile 11-15 yıl, 12,03 ortalama ile 5 yıla kadar ve 11,85 ortalama ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar takip etmektedir.

Etkili öğretim desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 14,00 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 13,78 ortalama ile 5 yıla kadar, 13,28 ortalama ile 6-10 yıl ve 12,80 ortalama ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olanlar takip etmektedir.

Genel mesleki sosyal destek algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 138,09 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 133,65 ortalama ile 11-15 yıl, 133,43 ortalama ile 6-10 yıl ve 132,63 ortalama ile 5 yıla kadar mesleki kıdemi olanlar izlemektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları**

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Yönetim desteği	Gruplar arası	141,697	3	47,232	,170	,917
	Grup içi	140335,358	504	278,443		
	Toplam	140477,055	507			
Meslektaş desteği	Gruplar arası	629,230	3	209,743	1,965	,118
	Grup içi	53798,172	504	106,742		
	Toplam	54427,402	507			
Aile desteği	Gruplar arası	96,955	3	32,318	<b>2,591*</b>	<b>,049</b>
	Grup içi	6286,027	504	12,472		
	Toplam	6382,982	507			
Öğrenci desteği	Gruplar arası	10,235	3	3,412	,511	,675
	Grup içi	3366,527	504	6,680		
	Toplam	3376,762	507			
Etkili öğretim desteği	Gruplar arası	87,434	3	29,145	1,687	,169
	Grup içi	8707,535	504	17,277		
	Toplam	8794,969	507			
Mesleki sosyal destek	Gruplar arası	1693,117	3	564,372	,703	,551
	Grup içi	404764,103	504	803,103		
	Toplam	406457,220	507			

Tablo 22 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısı faktörlerinden yönetim desteği, meslektaş desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği alt boyutlarında ve genel mesleki sosyal destek algısında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte aile desteği alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=2,591$ ;  $p<,05$ ) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Aile desteği alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre aile desteği alt boyutu puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları**

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Aile desteği	6-10 yıl	16 yıl ve üzeri	<b>-1,35392*</b>	<b>,038</b>

Öğretmenlerin kıdemleri açısından aile desteği alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleriyle 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 23'te görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin aile desteği algıları, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

#### 11. İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre mesleki sosyal destek düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	Görev yapılan kurum türü	N	X	Ss	t	p
Yönetim desteği	Devlet okulu	440	53,17	16,29	-1,765	,078
	Özel okul	68	56,99	18,58		
Meslektaş desteği	Devlet okulu	440	44,75	10,25	<b>-2,277*</b>	<b>,023</b>
	Özel okul	68	47,81	10,78		
Aile desteği	Devlet okulu	440	9,21	3,45	<b>-4,865*</b>	<b>,000</b>
	Özel okul	68	11,41	3,59		
Öğrenci desteği	Devlet okulu	440	11,93	2,58	<b>-2,104*</b>	<b>,036</b>
	Özel okul	68	12,63	2,49		
Etkili öğretim desteği	Devlet okulu	440	13,12	3,96	<b>-5,316*</b>	<b>,000</b>
	Özel okul	68	15,93	4,62		
Mesleki sosyal destek	Devlet okulu	440	132,17	27,39	<b>-3,451*</b>	<b>,001</b>
	Özel okul	68	144,76	31,78		

Tablo 24 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısının yönetim desteği alt boyutunda gruplar arasında görev yapılan kurum türüne göre manidar farklılaşmanın olmadığı gözlenmektedir.

Meslektaş desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 44,75, özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması ise 47,81'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-2,277$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin meslektaş desteği algıları özel okulda görev yapanların algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Aile desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 9,21, özel okulda görevli İngilizce öğretmenlerinin ortalaması ise 11,41'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-4,865$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin aile desteği algıları özel okulda görevli öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğrenci desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 11,93, özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması ise 12,63'tür. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-2,104$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bunun neticesinde devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenci desteği algıları özel okulda görevli öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Etkili öğretim desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 13,12, özel okulda görev yapanlarınki ise 15,93'tür. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-5,316$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bunun neticesinde devlet okulunda görev

yapan öğretmenlerin etkili öğretim desteği algıları özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Genel mesleki sosyal destek algısı konusunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 132,17, özel okulda görev yapanlarınki ise 144,76'dır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-3,451$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu neticeye göre devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin genel mesleki sosyal destek algıları özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

## 12. İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki sosyal destek düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısının görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 25 ve Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 25: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki sosyal destek algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri**

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	N	X	Ss
Yönetim desteği	İl merkezi	256	56,19	16,88
	İlçe merkezi	207	51,08	15,72
	Kasaba-köy-belde	45	51,33	17,61
Meslektaş desteği	İl merkezi	256	46,90	10,67
	İlçe merkezi	207	43,58	9,59
	Kasaba-köy-belde	45	42,49	10,48
Aile desteği	İl merkezi	256	10,30	3,71
	İlçe merkezi	207	8,93	3,23
	Kasaba-köy-belde	45	7,62	2,79
Öğrenci desteği	İl merkezi	256	12,35	2,57
	İlçe merkezi	207	11,56	2,62
	Kasaba-köy-belde	45	12,29	2,14
Etkili öğretim desteği	İl merkezi	256	13,76	4,26
	İlçe merkezi	207	13,28	4,05
	Kasaba-köy-belde	45	12,96	4,12

**Tablo 25.** Devamı.

	İl merkezi	256	139,51	29,11
Mesleki sosyal destek	İlçe merkezi	207	128,42	25,90
	Kasaba-köy-belde	45	126,69	28,45

Tablo 25 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısı faktörlerinden yönetim desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 56,19 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 51,33 ortalama ile kasaba-köy-belde ve 51,08 ortalama ile ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Meslektaş desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 46,90 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 43,58 ortalama ile ilçe merkezi ve 42,49 ortalama ile kasaba-köy-belde olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Aile desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 10,30 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 8,93 ortalama ile ilçe merkezi ve 7,62 ortalama ile kasaba-köy-belde olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Öğrenci desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 12,35 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 12,29 ortalama ile kasaba-köy-belde ve 11,56 ortalama ile ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenler takip etmektedir.

Etkili öğretim desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 13,76 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 13,28 ortalama ile ilçe merkezi ve 12,96 ortalama ile kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Genel mesleki sosyal destek algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 139,51 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 128,42 ortalama ile ilçe merkezi ve 126,69 ortalama ile kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları**

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	KT	sd	KO	F	p
Yönetim desteği	Gruplar arası	3264,671	2	1632,335	<b>6,008*</b>	<b>,003</b>
	Grup içi	137212,384	505	271,708		
	Toplam	140477,055	507			
Meslektaş desteği	Gruplar arası	1615,164	2	807,582	<b>7,722*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	52812,238	505	104,579		
	Toplam	54427,402	507			
Aile desteği	Gruplar arası	392,257	2	196,129	<b>16,533*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	5990,725	505	11,863		
	Toplam	6382,982	507			
Öğrenci desteği	Gruplar arası	76,047	2	38,023	<b>5,817*</b>	<b>,003</b>
	Grup içi	3300,715	505	6,536		
	Toplam	3376,762	507			
Etkili öğretim desteği	Gruplar arası	40,324	2	20,162	1,163	,313
	Grup içi	8754,644	505	17,336		
	Toplam	8794,969	507			
Mesleki sosyal destek	Gruplar arası	16605,157	2	8302,578	<b>10,755*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	389852,064	505	771,984		
	Toplam	406457,220	507			

Tablo 26 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısı faktörlerinden etkili öğretim desteği alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre manidar bir farklılık yoktur. Bununla birlikte yönetim desteği alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=6,008$ ;  $p<,05$ ), meslektaş desteği alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=7,722$ ;  $p<,05$ ), aile desteği alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=16,533$ ;  $p<,05$ ), öğrenci desteği alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=5,817$ ;  $p<,05$ ) ve genel mesleki sosyal destek algısında hesaplanan F değeri ( $F=10,755$ ;  $p<,05$ ) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği alt boyutlarında ve genel mesleki sosyal destek algısında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği alt boyutları ve genel mesleki sosyal destek algısı puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları**

Bağımlı değişken	(I) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	(J) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Yönetim desteği	İl merkezi	İlçe merkezi	5,11411*	,003
Meslektaş desteği	İl merkezi	İlçe merkezi	3,32263*	,002
		Kasaba-köy-belde	4,41345*	,021
Aile desteği	İl merkezi	İlçe merkezi	1,37715*	,000
		Kasaba-köy-belde	2,68247*	,000
Öğrenci desteği	İl merkezi	İlçe merkezi	,79601*	,003
		Mesleki sosyal destek	İlçe merkezi	11,08752*
		Kasaba-köy-belde	12,81892*	,012

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından yönetim desteği alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenleriyle ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 27’ de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin yönetim desteği algıları, ilçe merkezi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Meslektaş desteği alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 27’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin meslektaş desteği algıları, ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Aile desteği alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 27’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin aile desteği algıları, ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.



Öğrenci desteği alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 27’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin öğrenci desteği algıları, ilçe merkezi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Genel mesleki sosyal destek algısı puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 27’de görülmektedir. Bu neticeden hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin genel mesleki sosyal destek algısı, ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

### 13. İngilizce Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki sosyal destek düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss	t	p
Yönetim desteği	Lisans	431	53,35	16,31	-1,040	,299
	Lisansüstü	77	55,49	18,42		
Meslektaş desteği	Lisans	431	45,03	10,25	-,631	,528
	Lisansüstü	77	45,84	10,99		
Aile desteği	Lisans	431	9,40	3,57	-1,538	,125
	Lisansüstü	77	10,08	3,38		
Öğrenci desteği	Lisans	431	12,05	2,54	,607	,544
	Lisansüstü	77	11,86	2,79		
Etkili öğretim desteği	Lisans	431	13,47	4,20	-,270	,787
	Lisansüstü	77	13,61	3,96		
Mesleki sosyal destek	Lisans	431	133,31	27,92	-1,019	,309
	Lisansüstü	77	136,88	30,42		

Tablo 28 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki sosyal destek algısı konusunda öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre gruplar arasındaki farklılığın manidar düzeyde olmadığı görülmektedir.

#### 14. İngilizce Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki sosyal destek düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısının mezun oldukları fakülte türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 29 ve Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 29: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine açısından mesleki sosyal destek algısı puanlarına ilişkin N, X ve Ss. Değerleri**

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	N	X	Ss
Yönetim desteği	Eğitim fakültesi	350	53,23	16,41
	Fen edebiyat fakültesi	127	54,54	17,34
	Diğer	31	55,23	16,68
Meslektaş desteği	Eğitim fakültesi	350	44,91	10,44
	Fen edebiyat fakültesi	127	45,15	10,46
	Diğer	31	48,00	8,84
Aile desteği	Eğitim fakültesi	350	9,36	3,54
	Fen edebiyat fakültesi	127	9,85	3,65
	Diğer	31	9,77	3,20
Öğrenci desteği	Eğitim fakültesi	350	11,91	2,55
	Fen edebiyat fakültesi	127	12,43	2,65
	Diğer	31	11,65	2,56
Etkili öğretim desteği	Eğitim fakültesi	350	13,41	4,29
	Fen edebiyat fakültesi	127	13,51	3,90
	Diğer	31	14,29	3,84
Mesleki sosyal destek	Eğitim fakültesi	350	132,81	27,71
	Fen edebiyat fakültesi	127	135,49	30,17
	Diğer	31	138,94	27,24

Tablo 29 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısı faktörlerinden yönetim desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 55,23 ile diğer fakülte mezun olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 54,54 ortalama ile fen edebiyat fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri ve 53,23 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Meslektaş desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 48,00 ile diğer fakültelerden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 45,15 ortalama ile fen edebiyat fakültesinden mezun İngilizce öğretmenleri ve 44,91 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Aile desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 9,85 ile fen edebiyat fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 9,77 ortalama ile diğer fakültelerden ve 9,36 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Öğrenci desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 12,43 ile fen edebiyat fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 11,91 ortalama ile eğitim fakültesinden ve 11,65 ortalama ile diğer fakültelerden mezun İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

Etkili öğretim desteği alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 14,29 ile diğer fakültelerden mezun olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 13,51 ortalama ile fen edebiyat fakültesinden ve 13,41 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Genel mesleki sosyal destek algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 138,94 ile diğer fakültelerden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 135,49 ortalama ile fen edebiyat fakültesinden ve 132,81 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenleri takip etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türleri açısından mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları**

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	KT	sd	KO	F	p
Yönetim desteği	Gruplar arası	240,955	2	120,478	,434	,648
	Grup içi	140236,100	505	277,695		
	Toplam	140477,055	507			

**Tablo 30.** Devamı.

Meslektaş desteği	Gruplar arası	272,170	2	136,085	1,269	,282
	Grup içi	54155,232	505	107,238		
	Toplam	54427,402	507			
Aile desteği	Gruplar arası	25,048	2	12,524	,995	,371
	Grup içi	6357,934	505	12,590		
	Toplam	6382,982	507			
Öğrenci desteği	Gruplar arası	30,595	2	15,298	2,309	,100
	Grup içi	3346,166	505	6,626		
	Toplam	3376,762	507			
Etkili öğretim desteği	Gruplar arası	21,921	2	10,960	,631	,533
	Grup içi	8773,048	505	17,372		
	Toplam	8794,969	507			
Mesleki sosyal destek	Gruplar arası	1520,063	2	760,031	,948	,388
	Grup içi	404937,158	505	801,856		
	Toplam	406457,220	507			

Tablo 30 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki sosyal destek algısı konusunda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre gruplar arasındaki farklılığın manidar olmadığı gözlenmiştir.

### 15. İngilizce Öğretmenlerinin yurtdışında kurs/seminer vs. katılımlarına göre mesleki sosyal destek düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumu	N	X	Ss	t	p
Yönetim desteği	Evet	139	53,01	17,20	-,550	,582
	Hayır	369	53,93	16,45		
Meslektaş desteği	Evet	139	44,71	10,12	-,594	,553
	Hayır	369	45,33	10,46		
Aile desteği	Evet	139	9,95	3,54	1,733	,084
	Hayır	369	9,34	3,54		

**Tablo 31.** Devamı.

Öğrenci desteği	Evet	139	12,16	2,51	,732	,465
	Hayır	369	11,97	2,61		
Etkili öğretim desteği	Evet	139	13,91	4,34	1,401	,162
	Hayır	369	13,33	4,09		
Mesleki sosyal destek	Evet	139	133,75	28,82	-,052	,959
	Hayır	369	133,89	28,16		

Tablo 31 incelendiğinde mesleki sosyal destek algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki sosyal destek algısı konusunda İngilizce öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs/seminer vb. katılma durumlarına göre gruplar arasındaki farklılık manidar bulunmamıştır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Tartışma

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde mesleklerine ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir.

Genel olarak mesleki sosyal destek düzeyleri incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında, meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde, aile desteği algılarının orta düzeyin altında, öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde, etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani mesleki sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Doğan, Demir ve Türkmen (2016) yaptıkları çalışmalarında akademisyenlerin sosyal destek algıları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Yüksel ve diğerleri (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarında mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliği negatif yönde ve orta düzeyde etkilediğini tespit etmişlerdir. Karataş (2009)'ın resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlik ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir

ilişki olduğunu tespit etmiş, öğretmenlerin sosyal destek algı düzeyleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını belirlemiştir. Yüksel (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliği anlamlı ve negatif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Altay (2007) yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş, yöneticilerin sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığını belirlemiştir. Walker (1997) lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sosyal destek algıları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiş, sağlanan desteğin miktarı ve alınan doyumun tükenmişlik seviyelerini etkilediğini saptamıştır. Torun (1995) aile yapısı ve sosyal destek değişkenlerinin tükenmişlikle ilişkisinin ve tükenmişliğe katkısının belirlenmesi alt amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında aile yapısı ve sosyal destek ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiş, aile yapısı ve sosyal destek azaldıkça duygusal tükenmenin arttığını belirtmiştir.

Doğan, Demir ve Türkmen (2016), Yüksel vd, (2011), Karataş (2009), Yüksel (2009), Altay (2007), Walker (1997) ve Torun (1995)'un yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri sonuçlar bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. Yani sosyal destek algısı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişliği daha az yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticilerden, meslektaşlarından, öğrencilerinden, eğitim durumlarından veya aileden elde ettikleri sosyal destek tükenmişliklerine tampon oluşturmaktadır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri açısından mesleki tükenmişlik algıları meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ancak mesleğe ilişkin tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu ve genel mesleki tükenmişlik algılarının 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. 6-10 yıllık kıdem

süreci öğretmenlerin meslek hayatlarında bir geçiş dönemi olarak görülebilir. 5 yıla kadar ki dönem henüz meslek hayatlarının başında, kariyerlerini kurma aşamasında ve son derece istekli ve üretken oldukları dönem, 11 yıl ve sonrası ise mesleğin kendi iç zorluk ve sorunlarını algılamaya başladıkları dönem olarak düşünülebilir. Bu durum 5 yıla kadar ki öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişliklerinden düşük olmasının nedeni olarak göz önünde bulundurulabilir. Alanyazın incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular farklılık göstermekte, bu araştırma verilerini destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Karataş (2009) resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin tükenmişliklerinin mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiş, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin 11 yıl ve üzeri kıdemi olanlara oranla daha düşük olduğunu belirlemiştir. Alkan (2014) yaptığı araştırmasında 11-20 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin daha az ve daha çok kıdeme sahip öğretmenlerden fazla olduğunu belirlemiştir. D. E. Şahin (2007) de çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kişisel başarı alt boyutunda tükenmişliklerine etki eden bir etken olmadığını ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişliği etkileyen bir faktör olduğunu tespit etmiş, 26 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Öktem (2009) araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin kişisel başarı boyutunu etkilemediği, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilediğini, 20 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerin diğerlerine oranla daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Tunaboşlu (2015) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemiş, duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişlik düzeyi en yüksek grubun 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğunu en düşük tükenmişliğe sahip grubun ise meslek kıdemleri 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler olduğunu belirlemiştir. Kişisel başarı alt boyutunda ise tükenmişlik düzeyi en yüksek grubun meslek kıdemleri 26 yıl ve üzeri öğretmenlerden oluştuğu, en düşük grubun ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürbüz (2008) yaptığı araştırmasında 1-5 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri kıdemi



olanlara oranla kişisel başarı algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Alkan (2014), Karataş (2009), D. E. Şahin (2007), Öktem (2009), Tunaboşlu (2015) ve Gürbüz (2008)'in çalışmalarından elde ettikleri veriler bu çalışmanın verileri ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki verilerin aksine, Otacıoğlu (2008) ve Yungul (2006) çalışmalarında 5 yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin daha tecrübeli öğretmenlere kıyasla fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altay (2007) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık yaratmadığını tespit etmiş ancak kişisel başarı alt boyutunda 5 yıl ve daha az yöneticilik yapanların tükenmişlik düzeylerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında yöneticilik yapanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2011) mesleki kıdem bakımından kişisel başarısızlık alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdem ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında fark tespit etmiş ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Oruç (2007) araştırmasında 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolunay (2002) ve Tümkaya (1996) araştırmalarında toplam hizmet süresi arttıkça genel tükenmişliğin azaldığını belirlemişlerdir. Kuvan (2009) yaptığı araştırmasında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutunda kıdemleri 1-3 yıl arasında olanların kıdemleri 13 yıl ve üstü olanlara göre, kıdemleri 4-6 yıl arasında olanların kıdemleri 10 yıl ve üzeri olanlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, duyarsızlaşma boyutunda mesleki kıdemleri 1-6 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdemleri 10 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ve kişisel başarı boyutunda kıdemleri 1-6 yıl olan öğretmenlerin 7-9 yıl ve 13 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Babaoğlan (2006) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin duygusal tükenmişlik, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmadığını, duyarsızlaşma alt boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdem sahibi yöneticilerin hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl hem de 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Demir ve Kara (2014), Erkul ve Dalgıç (2014), Erkul (2014), Tunç (2013), Acun (2010), Başol ve Altay (2009), Karakuş (2008), Kayabaşı (2008), Özdoğan (2008), Aksoy (2007), Kale (2007), F. Şahin (2007), Yıldırım (2007), Başören (2005), Çavuşoğlu (2005), Deryakulu (2005), Kırılmaz, Çelen

ve Sarp (2003) ise çalışmalarında mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Özel okullar öğrencilerine ve öğretmenlerine sağladıkları imkânlar açısından devlet okullarına göre daha geniş yelpaze sunabilmekte ve bünyelerinde bulundurdukları araştırma geliştirme departmanlarıyla o günün ihtiyaçlarını kısa sürede tespit ederek ona göre ihtiyaç analizi yapabilmekte ve mevcut ihtiyaçlarını en kısa sürede hizmete sunabilmektedirler. Öte taraftan, resmi devlet okulları eğitim ve öğretim kalitelerini artırmak için sürekli yenilenmek, hem öğretmen hem de öğrencilerine o günkü koşullara göre en iyiyi vermek hususunda eksik kalabilmektedirler. Kurum sayısının çokluğuna paralel olarak öğrenci ve öğretmen sayıları da göz önüne alındığında etkili eğitim öğretim yapmaya, günün gerektirdiği koşulları belirlemede ve özel okulların sağladığı şekliyle gerekli imkânları sağlamada elverişli olamayabilmektedirler. Bu durum yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin temel taşları olan İngilizce öğretmenlerini de duygusal açıdan etkileyebilmekte ve daha sistemli bir okulda görev yapan meslektaşlarına oranla kişisel başarısızlık düzeylerini olumsuz yönde tetikleyebilmekte ve neticede tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek seviyede olmasına neden olabilmektedir. Alanyazında yapılan incelemeler neticesinde, bu araştırmadan elde edilen verileri destekleyen veya desteklemeyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Yıldız (2011) resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan rehberlik öğretmenlerinin kişisel başarısızlık boyutunda özel okullarda çalışanlara oranla fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Karataş (2009) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara oranla daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Deryakulu (2005) görev yapılan okul türü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, resmi devlet okullarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık algısı ve genel tükenmişlik düzeylerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlerden

daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çivilidağ (2003) Anadolu Liselerinde yabancı dil alanına ait branşlarda çalışan öğretmenlerin iş streslerinin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2011), Karataş (2009), Deryakulu (2005) ve Çivilidağ (2003)'ün elde ettikleri verileri bu araştırmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Otacıoğlu (2008) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Yıldırım (2007) ise yaptığı araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlik ölçek puanlarının çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığını belirlemiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olanlar ilçe merkezinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yine, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algıları kasaba-köy-belde okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, il merkezlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları sosyal, ekonomik, kültürel ve mesleki anlamda ihtiyaç duydukları diğer imkânların daha fazla ve ulaşılabilir olması tükenmişlik düzeylerinin ilçe merkezi veya kasaba-köy-beldelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olmasında etkili olabilir. Alanyazında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen veriler şu şekildedir; Gürbüz (2008) gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin toplam tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Tuna (2010) gerçekleştirdiği araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin görev yerleri ile duygusal tükenme ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit etmiş, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ortalamaları arasındaki

farkın ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Kuvan (2009) gerçekleştirdiği araştırmasında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiş ve kasaba-köy-beldede görev yapan öğretmenlerin ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Dilsiz (2006) araştırmasında taşrada görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmelerini yüksek, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma düzeylerinin ve kişisel başarı algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Murat (2000) yaptığı araştırmasında çalışılan yerleşim birimi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinde duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. En az duygusal tükenmişliğin sırasıyla köyde çalışan, ilçe merkezinde çalışan ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadığını, kişisel başarısızlık açısından ise en az tükenmişliği sırasıyla il merkezinde, ilçe merkezinde ve köyde çalışan öğretmenlerin yaşadığını belirlemiştir. Duyarsızlaşma boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak her hangi bir farklılık tespit etmemiştir. Alanyazında incelenen bu araştırmalardan elde edilen veriler mevcut araştırmadaki verilerle kıyaslanabilecek benzerliğe sahip değildirler.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür. İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça alanları ile alakalı olarak sahip oldukları bilgi seviyeleri de yükselmekte ve bu durum hem öğrencilerinden hem de mesleklerinden beklentilerinin artmasına neden olabilmektedir. Neticede beklentilerin istedikleri oranda gerçekleşmemeleri mesleki tükenmişliklerinin artmasında bir etken olarak düşünülebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin maddi ve özlük haklarını iyileştirmemesi, öğretmenlerin alanlarında daha çok bilgi birikimine sahip olmak için uğraş vermeleri ancak bunun mükâfatını hak ettikleri

şekilde görmemeleri tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasına neden olarak görülebilir. Alanyazında bu araştırmadan elde edilen verileri destekleyen veya desteklemeyen çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Tunaboşlu (2015) yaptığı araştırmada mezuniyet durumunun öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın yüksek lisans mezunu öğretmenlerde yüksek, kişisel başarı düzeyinin ise düşük olduğunu belirlemiştir. Karataş (2009) yaptığı araştırmada lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin lisans mezunlarına oranla daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Dilsiz (2006) yaptığı araştırmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını aynı zamanda bu öğretmenlerin kişisel başarılarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Peker (2002) araştırmada öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça tükenmişlik puanlarının da arttığını belirlemiştir. Tümkaya (1996) yaptığı araştırmada eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin tükenmişliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Tunaboşlu (2015), Karataş (2009), Dilsiz (2006), Peker (2002) ve Tümkaya (1996)'nın elde ettiği veriler bu araştırmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir. Elde edilen bu verilerin aksine, Yıldız (2011) yaptığı çalışmada lisans mezunu rehberlik öğretmenlerinin yüksek lisans mezunu olanlara oranla kişisel başarısızlık boyutunda daha çok tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Sönmezer (2015) de yaptığı araştırmada eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin kişisel başarı algılarının ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Akan (2014), Erkul ve Dalkılıç (2014), Erkul (2014), Tunç (2013), Acun (2010), Kale (2007), F. Şahin (2007), Yıldırım (2007) ve Yiğit (2007) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin tükenmişlikleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutlarında hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda mezun oldukları fakülte türleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, İngilizce öğretmenlerinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden, fen-edebiyat fakültelerinden veya diğer fakültelerden mezun olmaları tükenmişlik düzeylerine etki etmemektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma verilerini destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Koralay (2014) araştırmada

öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre genel tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kaya (2009) yaptığı araştırmasında rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile mezun oldukları kurum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kayabaşı (2008) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları okul türü değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığını saptamış ve öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün tükenmişlik düzeylerini belirlemede anlamlı bir unsur olmadığını tespit etmiştir. Deryakulu (2005) yaptığı araştırmasında üniversiteden mezun olunan bölüm değişkeni açısından öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı hiçbir farklılaşma bulunmadığını belirlemiştir. Başören (2005), Kırılmaz ve diğerleri (2003) ve Dolunay (2002) de yaptıkları araştırmalarında mezun olunan okul türünün öğretmenlerin tükenmişliklerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Koralay (2014), Kaya (2009), Kayabaşı (2008), Deryakulu (2005), Başören (2005), Kırılmaz ve diğerleri (2003) ve Dolunay (2002)'ın çalışmalarından elde ettikleri veriler bu araştırmadan elde edilen verileri desteklemektedir. Ancak Gündüz (2005) ve Murat (2000) öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni ile tükenmişlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişler ve mezuniyet durumunun tükenmişliklerini etkilediklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kuvan (2009) yaptığı araştırmasında Eğitim Fakültesi mezunu Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin diğer fakülte mezunu olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs, seminer vb. katılma durumları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu değişkenin tükenmişlikle ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple karşılaştırma yapılamamıştır. Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili olarak kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlere katılma değişkenleri bazı araştırmalarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, Kuvan (2009) gerçekleştirdiği araştırmasında bir yıl önce ve bir yıldan daha önce seminere katılan öğretmenlerin, araştırmasını gerçekleştirdiği yıl seminere katılan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Tuna (2010) yaptığı araştırmasında mesleki seminer veya hizmet içi eğitime katılan ancak yetersiz bulan

beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki seminer veya hizmet içi eğitime katılan ve hiç katılmayan öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada mesleki sosyal destek algısı faktörlerinden yönetim desteği, meslektaş desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği alt boyutlarında ve genel mesleki sosyal destek algısında İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak aile desteği alt boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdem sahibi İngilizce öğretmenlerinin aile desteği algılarının 16 yıl ve üstü kıdem sahibi öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Buna sebep olarak 6-10 yıl kıdem sahibi İngilizce öğretmenlerinin ailevi sorunları 16 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha tecrübesiz karşılıyor olmaları olarak düşünülebilir. Alanyazında mesleki kıdem değişkenine ilişkin olarak mesleki sosyal destek düzeyine ait bulgular farklılık göstermektedir. Karkaç (2014), Oğuz ve Kalkan (2014), Abay (2009), Peker (2002) yaptıkları araştırmalarında mesleki sosyal destek ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir. Benzer şekilde Altay (2007) çalışmasında okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre algıladıkları sosyal destek düzeylerinde, Çivilidağ (2011)'da öğretim elemanlarının öğretim elemanı olarak çalışma süresi değişkenine göre algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı farklılık belirlememişlerdir. Uçar (2014) yaptığı araştırmasında mesleki destek düzeyi tüm ölçek ortalama puanlarının çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiş ancak öğrenci desteği alt boyutunda 1-5, 11-15 ve 16-20 yıl kıdem gruplarında, çalışılan süre arttıkça algılanan destek düzeyinin anlamlı derecede düşük olduğunu belirlemiştir. Sadık (2014) yaptığı araştırmasında mesleki kıdem arttıkça aile sosyal desteğinin arttığını tespit etmiştir. Karkaç (2014), Oğuz ve Kalkan (2014), Uçar (2014), Çivilidağ (2011), Abay (2009), Altay (2007), Peker (2002) ve Sadık (2014)'ün elde ettiği veriler bu çalışmadan elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir. Karataş (2009) yaptığı araştırmasında 0-5 yıllık kıdem sahibi öğretmenlerin daha uzun yıllar çalışanlara oranla algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Taşdan ve Yalçın (2010) 1 yıllık kıdem sahibi öğretmenlerin 2-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden, 7-11 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin 12 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla destek algıladıklarını belirlemişlerdir. Durak (2009) ise yaptığı araştırmasında mesleki kıdem ile sosyal destek arasında iş arkadaşı, anne-baba ve öğrenci desteği kaynakları

açısından anlamlı farklılık tespit edememiş ancak eş desteği ve işyeri dışı arkadaş desteği kaynağından mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sosyal destek algıladıklarını, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla sosyal destek algıladıklarını belirlemiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre mesleki sosyal destek algılarının yönetim desteği alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Ancak devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki sosyal destek algılarının, meslektaş desteği algılarının, aile desteği algılarının, öğrenci desteği algılarının ve etkili öğretim desteği algılarının özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Aytaç (2011) yaptığı araştırmasında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha fazla iş arkadaşı desteği aldıklarını belirlemiştir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen veriyi desteklemektedir. Ancak yine aynı araştırmasında Aytaç (2011) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha fazla öğrenci desteği aldıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çivilidağ (2003) yaptığı araştırmasında Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin öğrenci desteği kaynağından özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla sosyal destek algıladıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar ise bu araştırmanın sonucuyla çelişmektedir. Karataş (2009), Abay (2009) ve Çivilidağ (2011) araştırmalarında kurum türü ile sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre mesleki sosyal destek algıları etkili öğretim desteği alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ancak yönetim desteği alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin ilçe merkezinde görevli öğretmenlerin algılarından, meslektaş desteği alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin algıları ilçe merkezi ve kasaba-köy-beldede görev yapan öğretmenlerden, aile desteği alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin algıları ilçe merkezi ve kasaba-köy-beldede görev yapan öğretmenlerden, öğrenci desteği alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca araştırmada görev



yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki sosyal destek algıları ilçe merkezi ve kasaba-köy-beldede görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. İl merkezlerinin birçok açıdan ilçe merkezleri ve kasaba-köy-bedelere göre daha çok imkâna sahip oldukları açıktır. İl merkezindeki okullar ilçe merkezi veya kasaba-köy-belde okullarına göre genellikle daha büyük, bina, zemin, ısıtma/soğutma, ışık ve ses sistemleri gibi fiziksel altyapıları ile laboratuvar ve kütüphane malzemeleri, bilgi teknoloji araçları gibi eğitim materyalleri imkânlarında daha gelişmiş, sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı öğrenci profiline sahip, eğitim konuları hususunda daha bilinçli aile yapılarını barındırmakta ve daha yüksek öğrenci öğretmen oranına sahip olabilmektedirler. Okul ve öğrenci özellikleri ile birlikte sahip oldukları imkânlar dikkate alındığında il merkezlerindeki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sosyal destek algılarının ilçe ve kasaba-köy-belde okullarında görev yapan öğretmenlerden yüksek olması beklenen bir sonuç olarak karşılanabilir. Alanyazında yapılan inceleme neticesinde mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki sosyal destek algılarının hem alt boyutları hem de genel mesleki sosyal destek algıları konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Karkaç (2014), Sadık (2014), Uçar (2014), Bozkurt (2013), Taşdan ve Yalçın (2010), Abay (2009), Altay (2007)'ın yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri veriler bu araştırma verilerini desteklemektedir. Yani eğitim durumları değişkeni ile mesleki sosyal destek düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak bu sonuçla çelişen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Durak (2009) öğretmenlerin sosyal destek puanlarının en son mezun oldukları okula göre eş desteği, anne-baba desteği alt boyutlarında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Benzer şekilde Karataş (2009) araştırmasında lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aytaç (2011) de öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre iş arkadaşı desteği ve öğrenci desteği düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığını, diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki sosyal destek algılarının hem alt boyutları hem de genel mesleki sosyal destek algısı konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu veri Karkaç (2014), Sadık (2014), Uçar (2014), Bozkurt (2013) ve Abay (2009)'ın yaptıkları araştırmalardan elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da mezun olunan fakülte değişkeni ile sosyal destek düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdişında kurs, seminer vs. katılım durumları değişkeni ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasında hem alt boyutlarda hem de genel mesleki sosyal destek algısı konusunda anlamlı farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazında yapılan inceleme neticesinde bu değişken ile sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple karşılaştırma yapılamamıştır. Yalnızca Altay (2007) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin aldıkları seminer ve kurs sayısı açısından sosyal destek düzeylerinin toplamda anlamlı fark göstermediğini belirlemiştir.

## 5.2 Sonuç

1. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri açısından duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
2. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri açısından yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında, meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde, aile desteği algılarının orta düzeyin altında, öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde, etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir.
3. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek algıları arasında orta düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
4. İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri açısından mesleki tükenmişlik algıları meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir.
5. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda, 5 yıla kadar kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
6. Kıdemleri açısından öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda 5 yıla kadar kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere duyarsızlaşma algıları 6-10 yıl kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
7. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda 5 yıla kadar kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algıları 6-10 yıl

kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.

8. Kıdem açısından genel tükenmişlik algılarına göre 5 yıla kadar kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki tükenmişlik algıları 6-10 yıl kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
9. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algılarında görev yapılan kurum türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
10. Görev yaptıkları kurum türlerine göre mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
11. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algılarında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
12. Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere duyarsızlaşma algıları görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
13. Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algıları görev yaptıkları kurumun bulunduğu

yerleşim yeri kasaba-köy-belde olanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.

14. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algılarında eğitim durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
15. Eğitim durumlarına göre mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda eğitim durumu lisans olan İngilizce öğretmenlerinin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları eğitim durumu lisansüstü olanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ve genel mesleki tükenmişlik boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.
16. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkeni ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
17. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs, seminer vs. katılma değişkeni ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
18. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algılarının yönetim desteği, meslektaş desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği alt boyutlarında ve genel mesleki sosyal destek algılarında kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
19. Kıdemleri açısından mesleki sosyal destek algılarına göre aile desteği alt boyutunda 6-10 yıl kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin aile desteği algıları 16 yıl ve üzeri kıdemi olanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
20. İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre mesleki sosyal destek algılarının yönetim desteği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

21. Görev yaptıkları kurum türlerine göre meslektaş desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin meslektaş desteği algıları özel okulda görev yapanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
22. Görev yaptıkları kurum türlerine göre aile desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin aile desteği algıları özel okulda görev yapanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
23. Görev yaptıkları kurum türlerine göre öğrenci desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenci desteği algıları özel okulda görev yapanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
24. Görev yaptıkları kurum türlerine göre etkili öğretim desteği alt boyutunda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim desteği algıları özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
25. Görev yaptıkları kurum türlerine göre genel mesleki sosyal destek algıları devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin algıları özel okulda görev yapanların algılarından anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
26. İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algılarının etkili öğretim desteği alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
27. Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre yönetim desteği alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin yönetim desteği algıları görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olanların algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
28. Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre meslektaş desteği alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin meslektaş desteği algıları görev yaptıkları kurumun

bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olanların algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.

- 29.** Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre aile desteği alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin aile desteği algıları görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi ve kasaba-köy-belde olanların algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
- 30.** Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre öğrenci desteği alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin öğrenci desteği algıları görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olanların algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
- 31.** Görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre il merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki sosyal destek algıları ilçe merkezi ve kasaba-köy-beldede görev yapanlardan anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
- 32.** İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları değişkenine göre mesleki sosyal destek algılarının hem alt boyutlarında hem de genel mesleki sosyal destek algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
- 33.** İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre mesleki sosyal destek algılarının hem alt boyutlarında hem de genel mesleki sosyal destek algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
- 34.** İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili olarak yurtdışında kurs, seminer vs. katılma değişkeni ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

### 5.3 Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşamaları sebebiyle, stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden olan faktörler değerlendirilmeli ve giderilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim planlamasına mesleki tükenmişlik ile ilgili seminer, kurs, çalıştay vs. eklenmeli, öğretmenler ve yöneticiler bu konuda bilgilendirilerek karşılaşılabilecek sorunlar ve başa çıkma yolları tartışılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kendi duygularını rahat ve açık bir şekilde ifade edebilecekleri, sorunlarını paylaşabilecekleri, dönüt alabilecekleri ve sosyal destek sağlamalarına imkân tanıyacak kişisel gelişim programlarının artırılması da özellikle mesleklerindeki ilk 5 yıllık süreyi geçiren ve tükenmişlik düzeyleri artmaya başlayan öğretmenlerin tükenmişliklerini engelleme adına yararlı olabilir.
2. Özel okullar sağladıkları imkânlar bakımından çoğu devlet okuluna göre daha iyi durumdadırlar. Özellikle yabancı dil alanına ait materyal edinimi ve öğretim düzenlemeleri ön plana çıkabilmektedir. Tam donanımlı ve öğrenci sayısının düşük olması İngilizce öğretimini daha efektif kılabilir. Devlet okullarında da yabancı dil alanı ile ilgili düzenlemelerin yapılması bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltacaktır. Bunun yanında özel okullar sağladıkları sosyal, kültürel ve eğitim kaynaklı imkânlar ile devlet okullarından bir adım öndedir. Bu imkânlar özel okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal destek düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Devlet okullarında da buna benzer etkinliklerin artırılması için gerekli çalışmalar yapılabilir. Bu sayede bu okullarda görevli öğretmenlerin sosyal destek düzeylerinde artış sağlanabilecektir.
3. İlçe merkezi veya kasaba-köy-beldelerde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması için kamu yönetimleri ve okul yönetimleri ortak çalışmalar yaparak buralarda görevli öğretmenler için sosyal ve kültürel farklı etkinlikler düzenleyebilirler. Bu sayede görev yapılan yerden kaynaklanan tükenmişlik etkeni en aza indirilebilir. Bu tip sosyal ve kültürel etkinliklerde öğretmenlerin aileleriyle birlikte hem yönetimle hem meslektaşlarıyla hem de



öğrencileriyle kaynaşması sağlanabilecek ve bu durum sosyal destek düzeylerine olumlu katkı yapabilecektir.

4. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenin maaşında gözle görülür bir değişiklik olmamakta, ek ders ücretleri %5 fazla olmakta ve yüksek lisans mezunları için 1 kademe (1 yıl), doktora mezunları için ise 1 derece (3 yıl) yükselmesi uygulanmaktadır. Bu durum, yüksek lisans için en az 2 yıl, doktora için en az 4 yıl harcayan öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeterli derecede ödüllendirilmediğini göstermekte ve gösterdiği çabanın karşılığını alamadığını düşünen öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini tetikleyebilmektedir. Bu nedenle, Bakanlığın lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerini ödüllendirmesi, özlük haklarında olumlu düzenlemeler yapması ve lisansüstü eğitimi teşvik edici çalışmalarda bulunması faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abay, A. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algıları İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acun, M. (2010). *Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2014). *A Comparison of the Burnout Levels of Teachers with Different Occupational Satisfaction Sources*. Educational Sciences: Theory & Practice. Vol. 14. Issue 5. 1253-1261.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın
- Algül, R. (2014). *Bugün İşe Gitmesem İş Yaşamında Tükenmişlik Sendromu*. (1. Basım) İstanbul: Mitra Yarınları.
- Alkan, M.F. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Ş.U. (2007). *Eskişehir İli Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ardahan, M. (2006). *Sosyal Destek ve Hemşirelik*. Ankara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. Cilt 9. Sayı 2. 68-75.

- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). *Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama (GOÜ Örneği)*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 10/2. 69-96.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). *Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme*. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Sayı 32. 21-46.
- Arı, G.S. ve Bal, E.Ç. (2008). *Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi*. Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi. Cilt 15. Sayı 1. 131-148. Manisa
- Atila, E. (2014). *The Relationship Between Burnout And Job Satisfaction Levels Of English Teachers And Instructors: Ankara Case*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, M. (2011). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Sosyal Destek Algılarının İş Tatmin Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce İli Örneği)*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Basım, N. ve Şeşen, H. (2006). *Mesleki Tükenmişlikte Bazı Demografik Değişkenlerin Etkisi: Kamuda Bir Araştırma*. Ege Akademik Bakış. 6 (2). 15-23.
- Başer, M.U. ve Çobanoğlu, F. (2011). *İlköğretim Denetmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 29. 125-136.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). *Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Cilt 15. Sayı 58. 191-216.

- Başören, M. (2005). *Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)*. Zonguldak: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bataineh, O. (2009). *Sources of Social Support Among Special Education Teachers in Jordan and Their Relationship to Burnout*. International Education. Vol. 39. Issue 1. 65-78.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beatty, B.R. (2000). *The Emotions of Educational Leadership: Breaking the Silence*. International Journal Of Leadership In Education. Vol. 3. Issue 4. 331-357.
- Blazer, C. (2010). *Teacher Burnout*. Information Capsule. Vol. 1004.
- Bozkurt, Y. (2013). *Dershane Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Yöneticilerden Algılanan Sosyal Destekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). *A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management*. Teacher and Teacher Education. Vol. 16. 239-253.
- Brouwers, A., Evers, W.J.G. ve Tomic, W. (2001). *Self-Efficacy In Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary School Teachers*. Journal Of Applied Social Psychology. Vol. 31. No 7. 1474-1491.
- Byrne, J.J. (1998). *Teacher As Hunger Artist: Burnout: Its Causes, Effects and Remedies*. Contemporary Education. Vol. 69. No 2. 86-91.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D.E. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt 15. No 2. 465-484.

- Cephe, P.T. (2010) *A Study of the Factors Leading English Teachers to Burnout*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 38. 25-34.
- Chauhan, D. (2009). *Effect of Job Involvement on Burnout*. The Indian Journal of Industrial Relations. Vol. 44. No 3.
- Cobb, S. (1976). *Social Support as a Moderator of Life Stress*. Psychomatic Medicine. Vol. 38. No 5. 300-314.
- Cohen, S. ve Wills, T.A. (1985). *Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis*. Psychological Bulletin. Vol. 98. No 2. 310-357.
- Cohen, S. (1988). *Psychosocial Models of the Role of Social Support in the Etiology of Physical Disease*. Health Psychology. Vol. 7 (3). 269-297.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu Lisesi Ve Özel Lise Öğretmenlerinin İş Tatmini, İş Stresi Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Psikolojik Taciz (Mobbing), İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dalkılıç O.S. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu – Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, M.K. ve Kara, N. (2014). *The Burnout of Primary School Teachers Who Teach To The First Classes*. Journal of Theory and Practice in Education. 10 (2). 424-440.

- Demirel, E.E. ve Cephe, P.T. (2015). *Looking Into Burnout Levels Among English Language Instructors*. Journal of Language and Linguistic Studies. 11 (1). 1-14.
- Deryakulu, D. (2005). *Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Eurasian Journal of Education Research. Vol 19. 35-53.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, A., Demir, R. ve Türkmen, E. (2016). *Rol Belirsizliğinin, Rol Çatışmasının Ve Sosyal Desteğin Tükenmişliğe Etkisi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Akademik Personelin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt 30. Sayı 1.
- Dolunay, A.B. (2002). *Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. Cilt 55. Sayı 1.
- Dolunay, A.B. ve Piyal, B. (2003). *Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik*. Kriz Dergisi. 11 (1). 35-48.
- Dunst, C. ve Trivette, C. (1985). *A Guide to Measures of Social Support and Family Behaviours*. Monograph Number 1.
- Durak, S. (2009). *Anadolu ve Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dworkin, A.G. (2001). *Perspectives on Teacher Burnout and School Reform*. International Education Journal. Vol 2. No 2.69-78.
- Enzmann, D., Schaufeli, W.B., Janssen, P. ve Rozeman, A. (1998). *Dimensionality and Validity of the Burnout Measure*. Journal of Occupational and Organizational Psychology. Vol 71. Issue 4. 331-351.

- Erkul, A. (2014). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkul, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Cilt 4. Sayı 2.
- Erol, R.Y. ve Bozo, Ö. (2012). *Sosyal Destek Davranışları Ölçeğinin Uyarlama, Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması*. Anatolian Journal of Psychiatry. Vol 13. 210-215.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. ve Pepe, A. (2016). *Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout*. Scandinavian Journal of Education Research. Vol 61. No 2. 127-138.
- Friedman, I.A. (2000). *Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance*. Journal of Clinical Psychology. Vol 56. No 5. 595-606.
- Girgin, G. (2009). *Öğretmenlerin İş Doyumuna Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*. e-Journal of New World Sciences Academy. Volume 4. No 4. 1297-1307. 23 Ağustos 2016 tarihinde [http://www.newwsa.com/download/gecici\\_makale\\_dosyaları/NWSA-2383-1-2.pdf](http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyaları/NWSA-2383-1-2.pdf) adresinden erişildi.
- Gold, Y. (1984). *Burnout: A Major Problem For The Teaching Profession*. Education. Vol 104. Issue 3. 271-74
- Gold, Y. (1985). *Does Teacher Burnout Begin With Student Teaching*. Education. Vol 105. No 3. 254-257.
- Gold, Y. ve Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout. The Professional Health Solution*. London: The Falmer Press
- Golembiewski, R.T. ve Munzenrider, R.F. (1988). *Phases of Burnout. Developments in Concepts and Applications*. New York: Praeger Publishers.

- Goodwin, R., Cost, P. ve Adonu, J. (2004). *Social Support and Its Consequences: Positive and Deficiency Values and Their Implications For Support and Self-esteem*. British Journal of Social Psychology. Vol 43.
- Gökçe, İ. (2010). *İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri İle Öğrencilerin Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göktepe, A.K. (2016). *Eşini, İşini, Arkadaşını Tüketirken Tükenme. Tükenmişlik Sendromu*. İstanbul: Nesil Yayın
- Gradley, A.A. (2000). *Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor*. Journal of Occupational Health. Vol 5. No 1. 95-110.
- Greenglass, E.R., Fiksenbaum, L., ve Burke, R. J. (1995) *Components of Social Support, Buffering Effects and Burnout: Implications for Psychological Functioning*. Anxiety Stress and Coping. Vol 9. 185-197.
- Greenglass, E.R, Burke, R.J. ve Konarski, R. (1997). *The Impact of Social Support on the Development of Burnout in Teachers: Examination of a Model*. Work & Stress. Vol 11. No 3. 267-278.
- Gündüz, B. (2005). *İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 1. Sayı 1. 152-166.
- Gündüz, B. (2006). *Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar İle Bazı Mesleki ve Kişisel Değişkenlere Göre Yordanması*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt 3. Sayı 26.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, L.Ç. (2010). *Burnout Levels Of English Lecturers Working For Preparatory Schools Of Foundation Univesities In Istanbul*. Kars: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Güven, G. (2013). *A Study On Examining The Burnout Levels Of Turkish EFL Teachers Working At Two State Universities In Ankara*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haberman, M. (2005). *Teacher Burnout in Black and White*. The New Educator. Vol 1. Issue 3. 153-175.
- Hlebec, V., Mrzel M. ve Kogovsek, T. (2009). *Social Support Network and Received Support at Stressful Events*. Metodoloski Zvezki. Vol 6. No 2. 155-171.
- House, J.S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publications Company. 16.04.2017 tarihinde <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/99210> adresinden erişildi.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. Konya: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahriman, İ. ve Yeşilçiçek, K. (2007). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. Cilt 10. Sayı 1. 10-21.
- Kale, F. (2007). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kaner, S., Şekercioğlu, G., ve Yellice Y.B. (2007). *Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. I. Ulusal Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Kongresi. 14-16 Mayıs 2008. Ankara: Ankara Üniversitesi

- Karakaya, Y.E., Hacıcaferoğlu, S. ve Kılınç, H.H. (2014). *Professional Social Support Levels That Physical Education Teachers Perceive In Educational Institutions In Turkey*. Journal of Physical Education and Sport. Vol 14. Issue 2. 285-292.
- Karakuş, G. (2008). Özel İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karkaç, İ. (2014). *Farklı Lise Türlerinde Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Mesleki Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, T. (2009). *Rehber Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayabaşı, Y. (2008). *Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 10 Sayı 20.
- Kazımlar, M. (2015). *Burnout Levels Of EFL Instructors In Relation To Organizational Context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Khan, F., Yusoff, R.M.D. ve Khan, A. (2014). *Job Demands, Burnout and Resources in Teaching a Conceptual Review*. World Applied Sciences Journal. Vol 30. No 1. 20-28.

- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). *İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması*. İlköğretim-Online Cilt 2. Sayı 1. 14 Haziran 2017 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2053> adresinden erişildi.
- Kinman, G., Wray. S. ve Strange, C. (2011). *Emotional Labour, Burnout and Job Satisfaction in UK Teachers: The Role of Workplace Social Support*. Educational Psychology. Vol 31. No 7. 843-856.
- Koçak, R. (2009). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 19. Sayı 1. 65-83
- Koralay, F. D. (2014). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krauss, R.M. ve Chiu, C. (1998). *Language and Social Behavior*. The Handbook of Social Psychology. Vol 1-2. 41-88.
- Kulavuz, D. (2006). *Exploring Burnout And Participation In Professional Learning Activities Among University Prep Turkish EFL Instructors*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurita, J.A. ve Janzen, H.L. (1996). *The Role of Social Support in Mediating School Transition Stress*. Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Kurtoğlu, Ü. (2011). *An Evaluation Of ELT Teachers’ Vocational Burnout According To Some Variables*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuvan, Ö. (2009). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Maraşlı, M. (2005). *Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi*. Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi. Temmuz-Ağustos-Eylül Sayısı. 27-33.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). *The Measurement Of Experienced Burnout*. Journal Of Occupational Behaviour. Vol 2. 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E. ve Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. (Third Edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. ve Leiter, M. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To Do About It*. 1st Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. (2001). *Job Burnout*. Annual Review of Psychology. Vol 52. 397-422.
- Murat, M. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinde 10 Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). *Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. İlköğretim Online. Cilt 13. Sayı 3. 06 Nisan 2017 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2139> adresinden erişildi.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Otacıoğlu, S.G. (2008). *Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Senromu ve Etkileyen Faktörler*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 9. Sayı 15. 103-116.

- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Afyonkarahisar Sandıklı Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öktem, Ş. ve Yardımcı, F. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Anatolian Journal of Psychiatry*. Vol 11. 228-234.
- Özdoğan, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas.: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, B.B. (2007). *İngilizce Öğretmenlerinin İş Tatminleri İşe Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, H., Sevindik, F.N. ve Yaman, S.Ç. (2006). *Öğrencilerde Yalnızlık ve Sosyal Destek İle Bunlara Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 16. Sayı 1. 383-394.
- Öztürk, G. (2013). *Job Burnout Experienced By Turkish Instructors Of English Working At State Universities*. *International Online Journal Of Educational Sciences*. Vol 5. Issue 3. 587-597.
- Özyolcu, E. (2015). *Eğitim Yönetimi Temelinde Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Aşırı İş Yükü, Tükenmişlik Ve Sosyal Destek Durumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, R. (2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 15. Sayı 1.
- Philips, H. (2016). *Tükenmişlik Sendromu*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık

- Pines, A.M. (2002). *Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective*. Teachers and Teaching Theory and Practice. Vol 8. No 2. 121-140.
- Pines, A.M. ve Zaidman, N. (2003). *Gender, Culture and Social Support: A Male-Female Israeli Jewish-Arab Comparison*. Sex Roles. Vol 49. Issue 11/12. 571-586.
- Polat, Ü. ve Kahraman, B.B. (2013). *Yaşlı Bireylerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişki*. Fırat Tıp Dergisi. Cilt 18. Sayı 4. 213-218.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. ve Woehrle, T. (2010). *When The Going Gets Tough: Direct, Buffering and Indirect Effects of Social Support On Turnover Intention*. Teaching and Teacher Education. Vol 26. 1340-1346.
- Reevy, G.M ve Maslach, C. (2001). *Use of Social Support: Gender and Personality Differences*. Sex Roles. Vol 44. Issue 7/8. 437-459.
- Sadık, Ö. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışları, Algıladıkları Sosyal Destek Ve Mesleki İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarros, A.M. (1989). *Teacher Burnout and Its Relationship to Social Support*. PhD Thesis, Education. Melbourne: The University of Melbourne.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. ve Maslach, C. (2009). *Burnout: 35 Years of Research and Practice*. Career Development International. Vol 14. No 3
- Smith, N.M. ve Nelson, V.C. (1983). *Burnout: A Survey of Academic Reference Librarians*. College and Research Libraries. Vol 44. No 3. 245-250.
- Şahin, D.E. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulları Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şahin, F. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Kişisel Kariyer Planlaması Ve Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Y. (Ed.). (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. (1. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 10 (4). 2569-2620.
- Tetik, S. (2011). *Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu Örneği*. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 7. Sayı 13. 339-350.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Kamu-İş Dergisi. Cilt 9. Sayı 3. 31-52
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, M. (2010). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli Uygulaması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (İzmir Torbalı İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunç, V. (2013). *Tarih Öğretmenlerinin İş Doyum Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Van İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkiye, S. (1999). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Kullandıkları Başa Çıkma Davranışları*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt 2. Sayı 11. 26-35.
- Uçar, T. (2014). *Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Ve Mesleki Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğuz, S. (2016). *A Study On The Professional Burnout Of EFL Teachers At Vocational And Technical Anatolian High Schools In Adana*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Gelderen, E. (2014). *A History of English Language*. (Revised Edition). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company
- Walker, J.C. (1997). *The Relationship Between Social Support And Professional Burnout Among Secondary School Teachers In Northeast Tennessee*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 2988. 22 Haziran 2017 tarihinde <http://dc.etsu.edu/etd/2988> adresinden erişildi.
- Yıldırım, İ. (1997). *Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliliği*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 13. 81-87.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde Tükenmişlik (Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Yıldız, S.M. (2015). *Lider-Üye Etkileşimi, İşyerinde Mobbing ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi*. (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Yiğit, A. (2007). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik Ve Ruh Sağlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yungul, N.T. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. İstanbul İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, B. (2009). *Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, B., Kaner, S. Ve Güzeller C.O. (2011). *Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Tükenmişlik İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 11. 1-25.

## EKLER

### EK 1. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Sıra No	İfadeler	Yanıt Seçenekleri				
		Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
1.	Öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
2.	Okulların açılması yaklaştıkça içimi sıkıntılar kaplıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
3.	Öğretmek artık beni heyecanlandırmıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
4.	İşe gitmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
5.	İş yerimde hemen öfkeleniyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
6.	İşimi düşününce mideme ağrılar giriyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
7.	Başka bir iş yapmayı istiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
8.	Kapasitemi ve yeteneklerimi öğretmenlikten başka bir meslekte daha iyi kullanabileceğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
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 ( )
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 çözümlenmesinde 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 2. Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği

		Çok doğru	Biraz doğru	Doğru	Pek doğru değil	Hiç doğru değil
1.	Çalıştığım kurumda mesleki gelişimimize katkıda bulunacak fırsatlar yaratılmıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	İş arkadaşlarım bana dostça davranıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Aileler, her konuda bizimle işbirliğine girmeye hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Sınıftaki öğrenci sayısı, etkili öğretim yapmamı olumsuz olarak etkiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Öğrencilerim, bana iyi bir öğretmen olduğumu hissettirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Meslekteki yeni gelişmelerden haberdar olmamızı sağlayacak eğitim fırsatlarımız yok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	İş arkadaşlarımla/meslektaşlarım her konuda bana destek oluyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	İş yükümüz yönetim tarafından adil dağıtılmıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Bir sorunum olduğunda meslektaşlarım bana destek oluyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Çabalarımız, yönetim tarafından takdir edilmiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Sorunlarım olduğunda iş arkadaşlarım beni dinlerler ve önerilerde bulunurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okul yönetimi, öğretmenleri her yönden destekliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Sınıfların fiziksel koşulları etkili öğretim yapmamı engelliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	İş yerimde gereksinimlerime uygun gelişme fırsatları sağlanıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	İş arkadaşlarımla mesleki sorunlarımı ve görüşlerimi paylaşabiliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulda başarıyı teşvik eden bir ortam var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.	Okulumuzun gelişimine katkıda bulunacak pek çok toplumsal desteğimiz var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okul yönetimi, personel ile dostça ilişkiler kuruyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Çok sıkıntılı olduğumda beni rahatlatacak mesai arkadaşlarım var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okul yönetimi, mesleki gelişimimize önem veriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Okulun fiziksel koşulları çok kötü.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okulda yönetimi, öğretim stratejilerimizi belirlemede bizleri özgür bırakıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	İş arkadaşlarım, öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmak için kullandığım disiplin yöntemlerini destekliyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okul yönetimi, okulla ilgili kararlarda görüşlerimizden yararlanıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Öğrencilerimin beni sevdiklerini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Yönetim, kişisel inisiyatifimizi kullanmamızı destekliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ailelerle çalışırken karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmemde iş arkadaşlarım bana yardımcı oluyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okulumuzda, eğitim politikalarını birlikte oluşturmaya değer veren bir yönetim anlayışı var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Öğrencilerimizin aileleri, öğrencilerimizin eğitimi ve disiplini ile ilgili yardım çağrılarımıza her zaman destek verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Gereksinimlerim doğrultusunda mesleki gelişim fırsatları veriliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Sınıfımda problem davranışların oluşmasını nasıl önleyeceğim konusunda iş arkadaşlarımdan destek alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Okulda karşılıklı müzakereye ve uzlaşmaya dayalı bir yönetim anlayışı var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Sınıfımızda özürü bir çocuk olduğumda ne yapacağım konusunda bana yol gösterecek kişilere ihtiyaç duyuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Okul yönetimi, her türlü sorunumuzda bizi destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	İş arkadaşlarımdan yapıcı eleştiriler ve olumlu geribildirimler alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36.	Okul yönetimi zaman zaman okul personelinin kaynaşmalarını amaçlayan toplantılar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Okul yönetimi ve iş arkadaşlarım başarılarımı takdir ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Yöneticilerimiz işteki performansımı takdir ediyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	İş yerimde kendimi güvende ve iyi hissetmemi sağlayan yakın ilişkilerim var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Okul yönetimi zaman zaman personelin gereksinimlerini ve sorunlarını belirlemeyi ve çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan toplantılar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Çeşitli nedenlerle işe gidemediğimde (hastalık, ailevi sorunlar vb. gibi), iş arkadaşlarım benim iş yükümü üstlenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmemde aileler bana her zaman destek oluyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Okulumuza ayrılan ödenek miktarı, etkili eğitim yapılmasını olumsuz olarak etkiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Kendimi öğrencilerime yakın hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EK 3. Kişisel Bilgi Formu****1- Mesleki Kıdeminiz**

- 0-5 yıl  
 6-10 yıl  
 11-15 yıl  
 16-20 yıl  
 21 yıl ve üstü

**2- Çalıştığınız Kurum Türü**

- Resmi  
 Özel

**3- Çalıştığınız Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yeri**

- İl  
 İlçe  
 Kasaba-Köy-Belde

**4- Eğitim Durumunuz**

- Lisans  
 Yüksek Lisans  
 Doktora

**5- Mezun Olduğunuz Fakülte**

- Eğitim Fakültesi  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Diğer

**6- İngilizce Öğretimi İle İlgili Yurtdışında Kurs/Seminer vs. katıldınız mı?**

- Evet  
 Hayır

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Okan GÖKHAN  
**Uyruğu:** Türkiye (T.C)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 07.04.1979 - Kayseri  
**Medeni Durum:** Evli  
**e-mail:** okangokhan@hotmail.co.uk  
**Yazışma Adresi:** Esenyurt Mah. Rağbet Sokak No 14 Melikgazi

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Çukurova Üniversitesi, İngilizce Öğrt.	2003
Lise	N.M. Baldöktü Anadolu Lisesi, Kayseri	1996

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2010-Halen	Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Öğretmen

### YABANCI DİL

İngilizce, Almanca