



T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN ve NEDENLERİNİN
İNCELENMESİ

Fevzi ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nilgün TATAR

SIVAS – 2020

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİNİN VE NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Fevzi ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin İlköğretim Ana Bilim Dalı,
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.

Prof. Dr. Nilgün TATAR

Sivas

2020

KABUL VE ONAY

Fevzi ARSLAN'ın hazırlamış olduğu “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 11.06.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Alpaslan GÖZLER (Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Nilgün TATAR (Danışman)

Dr.Öğr.Üyesi Murat OKUR (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

29.06.2020

Fevzi ARSLAN

ÖZET

ARSLAN Fevzi. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi, Yüksek lisans Tezi, Sivas, 2020.

Öğretmenlik, bir milletin varlığının devamını ve milli kültürün aktarımını sağlayan bir meslektir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin en üst düzeyde gerçekleşmesi için veli, idareci ve sistemin öğretmenlerden beklentileri oldukça fazladır. Kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi ve beklentilerin karşılanabilmesi için öğretmenlerin verimliliğini ve motivasyonunu olumsuz etkileyen, tükenmişlik düzeylerini artıran faktörlerin tespit edilmesi gerekir. Mesleki tükenmişlik, yüksek motivasyon ve kendini adanmışlık gerektiren işlerde çalışan bireylerin yaptıkları işe karşı şevklerini kaybetmeleriyile kendini gösteren psikolojik bir durumdur. Mesleki tükenmişlik kişiyi duygusal, fizyolojik, sosyal yönden olumsuz etkiler. İnsanlarla sıkı iletişim içinde olan her meslekte olduğu gibi öğretmenlerde de mesleki tükenmişlik sıklıkla yaşanmaktadır. Bu sebeple bu araştırmada Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve bunun nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın deseni nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desendir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmış, Sivas il merkezi devlet okullarında görev yapan 120 Fen Bilimleri öğretmenine kişisel bilgi formu ve Maslach tükenmişlik envanteri uygulanmıştır. Araştırma da mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, sınıflardaki öğrenci sayısı, aynı okulda çalışma süresi, haftalık ders yükü, okuldaki fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlar, okul müdürünün performans notuna dair görüşler, ek gelir, okul türü değişkenleri incelenmiştir. Nicel veriler parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmış, görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme formunda tükenmişliğin her bir boyutuna ilişkin altı soru içeren toplam 18 tane açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme 20 Fen Bilimleri öğretmeni ile yapılmıştır. Nitel veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre, 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ek gelire sahip

olan öğretmenler ile sahip olmayanlar arasında duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, kişisel başarı alt boyutunda ek gelire sahip olanlar lehine anlamlı farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürünün performans değerlendirmesinin sübjektif olduğuna inanan öğretmenler ile objektif olduğuna inananlar arasında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında değerlendirmelerin sübjektif olduğuna inananlar lehine anlamlı farklılık olduğu, kişisel başarı alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Mezun olunan okul türü, sınıflardaki öğrenci sayısı, aynı okulda çalışma süresi, haftalık ders yükü, okuldaki fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlar ile okul türü değişkenleri için tükenmişliğin alt boyutları bakımından anlamlı fark bulunmamıştır.

Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin kıdem, okul müdüründen aldıkları performans notu ve ek gelir değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın nedenleri ortaya konulmuştur. İşlerine fazla müdahalede bulunan kişilerin olması ve bu kişilerden aldıkları olumsuz eleştiriler, iş yükünün fazla olması, öğrencilerin olumsuz davranışları, velilerin eleştiri ve baskıları, idarecilerin haksız davranış ve gereksiz talepleri, sınıfların dağılımında, ders programlarının düzenlenmesinde ve görevlerin değerlendirilmesindeki haksızlıklar öğretmenlerde tespit edilen tükenmişlik nedenleri arasındadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin tükenmişlik konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitim kurumlarında düzenli aralıklarla tükenmişliğin ölçülmesi önerilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen tükenmişliğinin tespiti ve mücadele konusunda stratejiler geliştirmesi etkili olabilir. Ayrıca okul yöneticilerine mesleki tükenmişlikle mücadele eğitiminin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Tükenmişlik, Duygusal tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel başarıda azalma.

ABSTRACT

ARSLAN Fevzi. Examination of the Occupational Burnout Levels and Burnout Reasons of Science Teachers, Master Thesis, Sivas, 2020.

Teaching is a profession that enables the continuation of a nation's wealth and transfer the national culture. To be able to achieve the educational activities at the highest level, the parents, administrators and system have very high expectations from teachers. Factors that negatively affect teachers' efficiency and motivation, as well as increase teachers' burnout levels should be identified in order to provide a quality education and fulfill the expectations. Occupational burnout is a psychological condition that manifests itself as individuals losing their enthusiasm for the work they do, in jobs that require high motivation and commitment. Occupational burnout affects a person emotionally, physiologically and socially. Occupational burnout is frequently experienced among teachers, as in any profession that is in close contact with people. For this reason, the purpose of this study is to examine the occupational burnout levels of science teachers and the causes of the occupational burnout.

This study has employed a mixed-method research design, in which quantitative and qualitative methods are used together. In the quantitative phase of the study, survey method was used, where a personal information form and Maslach Burnout Inventory were administered to 120 science teachers working in Sivas city center public schools. In the study, the type of school graduated, professional seniority, number of students in the class, working time in the same school, weekly course load, science laboratory facilities in the school, technological opportunities in the school, opinions about the school principal's performance grade, additional income, school type variables were examined. The quantitative data were analyzed by using parametric and nonparametric tests. In the qualitative phase of the study, semi-structured interview method was used and data were obtained using the interview form. The interview form contained a total of 18 open-ended questions containing six questions related to each dimension of burnout. The interviews were made with 20 science teachers. The qualitative data were analyzed by the content analysis method.

Based on the results obtained from the quantitative data of the study, it was concluded that there was a significant difference between the teachers with 0-5 years of professional experience and those with 6-10 years of professional experience, in favor

of those with 6-10 years of professional experience; in terms of emotional burnout, discrepancy and personal success. While there was no significant difference in the emotional burnout and discrepancy sub-dimensions between the teachers with and without additional income, there was a significant difference in favor of those with additional income, in the personal success sub-dimension. It was found that there was a significant difference between the emotional burnout and discrepancy sub-dimension scores of teachers, who believed that the school principal's performance evaluation was not objective and those who believed to be objective, in favor of those who believed that the evaluations were not objective. No significant difference was found in the personal achievement scores between the teachers, who believed that the school principal's performance evaluation was not objective and those who believed to be objective. No significant difference in any burnout sub-dimension was found for variables of the type of school graduated, number of students in the classes, working time in the same school, weekly course load, science laboratory and technological opportunities at school.

According to the results obtained from the qualitative data, the causes of the significant difference in the emotional burnout, discrepancy and decrease in personal achievement levels of the occupational burnout levels were determined as the variables of teacher's seniority, performance grade received from the school principal and additional income. The factors causing to the burnout of teachers are the presence of people intervening in teacher's tasks and negative criticisms received from these people, excessive workload, negative behaviors of students, criticism and pressures of parents, unfair behaviors and unnecessary demands of the administrators, unfairness in the distribution of classes, organization of class schedules and evaluation of the tasks.

Based on the results of this study, it is recommended to raise the awareness of science teachers about burnout and to regularly measure burnout at educational institutions. It may be effective to develop strategies for the determination and prevention of teacher burnout by the Ministry of National Education. Also, it is recommended that school administrators would attend educations to prevent occupational burnout.

Key Words: Teacher, Burnout, Emotional burnout, Discrepancy, Decrease in personal success.

TEŞEKKÜR

2000 yılında Marmara Üniversitesinde başlayıp çeşitli nedenlerle ara vermek zorunda kaldığım, 20 yıl sonra tamamlamayı başarabildiğim yüksek lisans öğrenciliğim süresince yanında çalışmaktan onur duyduğum, ilminden ve tecrübelerinden yararlandığım, beni yüreklendiren, desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen, çalışma süresi boyunca bana gösterdiği sabır ve hoşgörüden dolayı değerli hocam Sayın Prof. Dr. Nilgün TATAR'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez çalışmam boyunca görüşlerine başvurduğum, kendisinden yardım istediğimde yardımlarını benden esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Murat BURSAL'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Doğumu ile bana dünyanın en güzel duygusu babalığı yaşatan kızıl kıvrıncığım canım kızım İrem Rana ARSLAN'a,

Çalışma süresince beni motive eden, çalışmamın başından sonuna kadar sabır göstererek ve desteğini esirgemeyerek bana güç veren hayat arkadaşım Sevil ARSLAN'a ve canım oğlum Emir ARSLAN'a teşekkür ediyorum.

Fevzi ARSLAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Onay Sayfası	
Kabul ve Onay	i
Etik Sözü	iii
Özet	iv
Abstract	vi
Teşekkür	viii
İçindekiler	ix
Tablolar Dizini	xiv
Kısaltmalar Dizini	xvi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler	2
1.1.2. Öğretmende bulunması gereken mesleki özellikler	2
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Varsayımlar	8
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tükenmişlik	10
------------------------	----

2.2. Tükenmişlik Boyutları	11
2.2.1. Duygusal tükenmişlik	11
2.2.2. Duyarsızlaşma	11
2.2.3. Kişisel başarıda azalma	12
2.3. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler	12
2.3.1 Bireysel ve sosyal faktörler	12
2.3.2. Örgütsel faktörler	14
2.3.2.1. İş yükü	14
2.3.2.2. Kontrol	15
2.3.2.3. Ödüller	16
2.3.2.4. Aidiyet- birlik duygusu	16
2.3.2.5. Adalet	17
2.3.2.6. Değerler	17
2.4. Tükenmişliğin Belirtileri	18
2.4.1. Fiziksel belirtileri	18
2.4.2. Psikolojik/ruhsal belirtileri	19
2.4.3. Davranışsal belirtileri	19
2.5. Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri	20
2.5.1. Bireysel mücadele teknikleri	21
2.5.2. Örgütsel mücadele teknikleri	22
2.6. İlgili Literatür	25

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	30
3.2. Araştırma Grubu	31
3.3. Veri Toplama Araçları	32

3.4. Verilerin Toplanması	33
3.5. Verilerin Analizi	33
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	34

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	36
4.1.1. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Analizi	36
4.1.2. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Analizi	37
4.1.3. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Analizi	38
4.1.4. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Analizi	39
4.1.5. Tükenmişlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüküne Göre Analizi	40
4.1.6. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Fen Laboratuvarı İmkânlarına Göre Analizi	40
4.1.7. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Teknolojik İmkânlara Göre Analizi	41
4.1.8. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Performans Notuna Dair Görüşlerine Göre Analizi	42
4.1.9. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Ek Gelirine Göre Analizi	43
4.1.10. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Analizi	43
4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar	44
4.2.1. Öğretmenlerin Kıdemlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi	44
4.2.1.1. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.	45

4.2.1.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.	46
4.2.1.3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kişisel başarı düzeyine etkisi.	47
4.2.2. İdarecilerin Verdikleri Performans Notlarının Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi.....	48
4.2.2.1. İdarecilerin verdikleri performans notlarının öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.....	49
4.2.2.2. İdarecilerin verdikleri performans notlarının öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.	50
4.2.2.3. İdarecilerin verdikleri performans notlarının öğretmenlerin kişisel başarı düzeyine etkisi.	51
4.2.3. Öğretmenlerde Ek Gelirin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi ...	51
4.2.3.1. Öğretmenlerde ek gelirin duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.	52
4.2.3.2. Öğretmenlerde ek gelirin tükenmişliğin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.	52
4.2.3.3. Öğretmenlerde ek gelirin tükenmişliğin kişisel başarı düzeyine etkisi.	53
4.2.4. Öğretmenlerin Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmalarının Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi.....	54
4.2.4.1. Öğretmenlerde fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmanın duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.....	55
4.2.4.2. Öğretmenlerde fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmanın tükenmişliğin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.	55
4.2.4.3. Öğretmenlerde fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmanın tükenmişliğin kişisel başarı düzeyine etkisi.	57

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma	58
5.2.1. Öğretmenlerin Kıdemlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	58
5.2.2. Öğretmenlerin Ek Gelir Varlığının Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	59
5.2.3. İdarecilerin Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Değerlendirmelerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	61
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA	65
EKLER	74
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	74
EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	77
EK-3: Normallik Testleri	79
EK-4: Araştırma İzni.....	83

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Örneklemin Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 3. 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	32
Tablo 4. 1. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Fakülte Türüne Göre U-Testi Sonucu.....	36
Tablo 4. 2. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	37
Tablo 4. 3. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonucu	38
Tablo 4. 4. Tükenmişlik Alt Boyutunun Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre U-Testi Sonucu	39
Tablo 4. 5. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	39
Tablo 4. 6. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüküne Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonucu.....	40
Tablo 4. 7. Tükenmişlik Alt Boyutunun Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüküne Göre U-Testi Sonucu	40
Tablo 4. 8. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Fen Laboratuvarı İmkânlarına Göre U-Testi Sonucu	41
Tablo 4. 9. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Teknolojik İmkânlara Göre U-Testi Sonucu	41
Tablo 4. 10. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Performans Notuna Dair Görüşlerine Göre U-Testi Sonucu	42
Tablo 4. 11. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Ek Gelire Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonucu	43
Tablo 4. 12. Tükenmişlik Alt Boyutunun Ek Gelire Göre U-Testi Sonucu	43
Tablo 4. 13. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	44
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeminin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi....	45
Tablo 4. 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Duyarsızlaşmaya Etkisi.....	46
Tablo 4. 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Kişisel Başarılarına Etkisi.....	47

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin İdareciler Tarafından Uğradıklarını Düşündükleri Haksızlık Türleri	48
Tablo 4. 18. Öğretmenlerin İdarecilerin Verdikleri Performans Notunun Sübjektif Olduğunu Düşünme Nedenleri	49
Tablo 4. 19. Düşük Performans Notunun Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi	49
Tablo 4. 20. Düşük Performans Notunun Öğretmenlerin Duyarsızlaşmasına Etkisi	50
Tablo 4. 21. Düşük Performans Notunun Öğretmenlerin Kişisel Başarılarına Etkisi	51
Tablo 4. 22. Ek Gelirin Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi	52
Tablo 4. 23. Ek Gelirin Öğretmenlerin Duyarsızlaşmasına Etkisi	53
Tablo 4. 24. Ek Gelirin Öğretmenlerin Kişisel Başarılarına Etkisi	54
Tablo 4. 25. Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmanın Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi	55
Tablo 4. 26. Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmanın Öğretmenlerin Duyarsızlaşmalarına Etkisi	56
Tablo 4. 27. Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmanın Öğretmenlerin Kişisel Başarılarına Etkisi	57
Tablo Ek-3.1. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Normallik Testleri	79
Tablo Ek-3.2. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Normallik Testleri	79
Tablo Ek-3. 3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Testleri	80
Tablo Ek-3.4. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Normallik Testleri	80
Tablo Ek-3. 5. Ders Yüğü Değişkenine Göre Normallik Testleri	81
Tablo Ek-3.6. Okulun Fen Laboratuvarı İmkânı Değişkenine Göre Normallik Testleri	81
Tablo Ek-3.7. Okulun Teknolojik İmkânları Değişkenine Göre Normallik Testleri	81
Tablo Ek-3.8. İdarecilerin Performans Notu Değişkenine Göre Normallik Testleri	82
Tablo Ek-3.9. Ek Gelir Değişkenine Göre Normallik Testleri	82
Tablo Ek-3.10. Okul Türü Değişkenine Göre Normallik Testleri	82

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MBI: Maslach Tükenmişlik Envanteri



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem ve alt problem cümlelerine, amacına, önemine, varsayım, sınırlıklarına ve temel kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğiticiden mahrum bir millet, henüz bir millet adını alma yeteneğini kazanamamıştır." (Mustafa Kemal Atatürk)

Günümüzde öğretmenlik, eğitimle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ve alanında özel ihtisas gerektiren bilgi ve becerisine sahip olan ve yeterlilik gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Statü ve saygınlığı ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan bireyi ilgilendiren bir meslek olması sebebiyle geçmişten beri maddi bir kazanç kapısı olarak değil kutsal bir meslek olarak da görülmüştür (Şişman, 2007). Öğretmen belirli bir program dahilinde planlanmış eğitim faaliyetleri tertipleyerek, düzenlenen plan ve program doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturan kişidir (Türer, 2006). İnsanlık tarihi boyunca üzerinde öğretmen emeği olmayan hiçbir fert bulunmamaktadır.

Eğitim bilimciler, eğitimi sosyal bir sistem olarak görmekte ve bu sistemin üç ana faktörünün öğrenci, öğretmen ve öğretim programı olduğunu kabul etmektedir. Bu faktörlerin yeri ve önemine ilişkin bilimsel çalışmaların tamamı öğretmenin bu döngüdeki en önemli öge olduğu konusunda birleşmektedir. Bu döngüdeki önemlilik öğretmenlik mesleğinin değerini ortaya koymaktadır (Eraslan, 2015). Öğretmenlik mesleği kendine has özellikler gerektirmektedir. Bunlar kişisel ve mesleki özellikler olmak üzere iki ana başlıkta ele alınabilir. Bu özellikler öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu çevreye, okulun misyonuna, okulunun hedef yapısına, eğitim sisteminin amaçlarına, velilerin beklentilerine, idareci ve öğretmenlerin bakış açlarına göre değişse de aşağıda bu özelliklerden bazıları yer almaktadır.

1.1.1. Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler

Öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerle ilgili birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların sonuçları kişilik özelliklerinin farklılığı üzerinde durmuştur. Günümüzde örnek bir öğretmenin özellikleri hususunda herkes tarafından kabul edilmiş standartların olduğu söylenemez. Ancak aşağıda genel olarak tüm eğitimcilerce kabul gören, örnek bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişisel özellikler kısaca verilmeye çalışılmıştır.

- Hoşgörülü ve sabırlı olabilme,
- Sevecen, anlayışlı ve esprili olabilme,
- Açık fikirli, uyarlayıcı ve esnek olabilme,
- Cesaretlendirici, destekleyici olabilme,
- Öğrencilere karşı objektif, açık ve ileri görüşlü olabilme,
- Öğrencilerin beklenti, ihtiyaçlarını önemseme ve karşılayabilme,
- Eğitimle ilgili problemleri bilimsel tekniklerle araştırabilme ve çözüm arayabilme,
- Eğitimde kişisel farklılıkları dikkate alabilme,
- Kendini sürekli yenileyebilen, yenilik ve gelişmelere açık ve bir öğretmen olarak öğrencilerinden bilgi birikimi olarak daima önde olabilme,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olabilme,
- Eğitimdeki teknolojik gelişmeleri takip ederek ve uygulamaya koyabilme,
- Araştırmacı bir kimliğe sahip olabilme,
- En üst seviyede başarı beklentisine sahip olabilmelidir (Erden, 2005; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

1.1.2. Öğretmende bulunması gereken mesleki özellikler

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devamının sağlanması ve başarılı bir öğretmenin özellikleri ilgili farklı kaynaklarda değişik bilgi ve görüşler aktarılmış, öğretmenin mesleki özellikleri tanımlanmıştır. Genel olarak kabul görmüş mesleki özellikler aşağıda belirtilmiştir. Bilinmelidir ki bu özellikler zamana, problemlerin niteliğine, isteklerin özelliğine ve güncel şartlara göre uyarlanabilir.

- Etkili zaman kullanabilme, derslere vaktinde başlayabilme ve vaktinde bitirebilme,
- İdareci ve öğretmenlerle işbirliği yapabilme,
- Öğrencinin problemlerini, psikolojik, fizyolojik, sosyal özelliklerini bilebilme ve buna göre davranabilme,
- Öğrencilerin sistematik ve yaratıcı düşünme, problem çözme yetilerini geliştirebilme,
- Öğrendiklerini güncel hayatta uygulayabilen bireyler yetiştirebilme,
- Öğrencileri bir üst öğrenim ile topluma ve hayata hazırlamayabilme,
- Öğrenme ve öğretimle ilgili güncel gelişmeleri izleyebilme ve sınıfta uygulayabilme,
- Sınıf yönetiminin her türlü faaliyetinde öğrencinin katılımını sağlayabilme,
- Kendini daima yetiştirme ihtiyacı içinde olabilme,
- Geçerli ve güvenli değerlendirme tekniklerini uygulayarak öğrencileri objektif değerlendirebilme,
- Öğrencilere eğitimin ve öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğu bilincini kazandırabilme,
- Öğrencilere demokratik bir sınıf ortamı hazırlayarak kendini gerçekleştirebilen, girişken bireyler olmasını sağlamayabilme,
- Her türlü eğitim stratejilerinden, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenerek iyileştirilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından çalışmalar yapılmaktadır. Bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla yapılan bu çalışmalarda ulusal ve uluslararası literatür incelenerek bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede "21. yy da nitelikli öğretim nasıl olmalıdır?", "Öğretmen ve öğrenci de hangi nitelikler bulunmalıdır?" gibi soruların cevabı aranmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri olarak belirlenmiştir. Bu anlayışa göre öğretmen yeterlikleri sadece bilgi değil beceri ve tutumu da kapsamalıdır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri;

- Mesleki bilgi,

- Mesleki beceri,
- Tutum ve değerler, olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç ana yeterlik alanı ile bunların altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergedan oluşturulmuştur (MEB, 2017).

Yeterlik alanları ile ilgili yapılan araştırmaların yanı sıra, öğretmenlerin bu alanlarda yaşadıkları zorluklarla ilgili araştırmalar da yapılmaktadır. Öğretmenler psikolojik ve davranışsal problemi olan öğrencilerle çalışmaktadırlar. Bu sebeple okulda öğretmenin en fazla etkileşim halinde olduğu grup olan öğrencilerin problemlili davranışları öğretmenlerin zorluk yaşadığı alanlardan birisidir (Maslach ve Jackson, 1985; Tümkaya, 2005; Türker, 2007). Öğretmenlerin ilişkilerinde yaşadıkları eşitsizlik karşılaştıkları sorunlardan bir diğeridir. Öğretmenler aldıkları karşılığın öğrencilerine, meslektaşlarına ve okullarına verdiklerinden az olduklarını düşündüklerinde psikolojik, duygusal ve mesleki açıdan problemler yaşarlar ve zamanla bu sorunları giderek büyümektedir (Mearns ve Cain, 2003). Bunların yanı sıra, siyasi iradenin öğretmen sorunlarına karşı duyarsız kalması, öğretmenlerin toplum içinde mesleki saygınlıklarının azalması, öğretmene yönelik politikaların tutarsızlığı, yetersiz gelir, norm kadro sorunları, performansın takdir edilmemesi, sıklıkla değişen eğitim ve öğretim programları-mevzuatları (Tekişik, 1986; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Demir ve Arı, 2013; Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007), öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarında ilerleme olmayışı, öğretmen üzerinde oluşan toplum ve veli baskısı, aşırı evrak işleri (Farber, 1984; Tatar ve Horenczyk, 2003), öğretmenin katkı ve çabalarının veli ve toplum tarafından yeterince desteklenmemesi, takdir edilmemesi (Campbell, 1983), kalabalık sınıflardaki koşullar (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Tatar ve Horenczyk, 2003; Tümkaya, 2005), yetersiz kaynaklar (Demir ve Arı, 2013), disiplin problemleri (Tatar ve Horenczyk, 2003), tehdit, taciz, saldırı, şiddet gibi durumlar, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle olan sorunlar bunlar arasında sayılmaktadır. Bu zorluklar öğretmenlerin aile ilişkileri, sağlık problemleri veya aşağılık kompleksi gibi bireysel faktörlerinden de kaynaklanabilir (Campbell, 1983). Bu ve bunun gibi birçok zorluk beraberinde öğretmenlere mesleki tükenmişliği getirmektedir.

Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında mesleki tükenmişliğin en fazla öğretmenler arasında yaşandığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği daima fedakârlık gerektiren, etkili iletişim kurarak aktif olunması gereken ve bireyi duygusal

yönden hızlı tüketen bir meslektir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre tükenmişliğin ortaya çıkma olasılığı yüksek olan meslek gruplarından birisidir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Öğretmenlerin tükenmeye karşı savunmasız olmasının nedeni, kendilerini duygusal olarak tüketen ve cesaretlerini kırıcı deneyimlerle karşı karşıya bırakan oldukça karmaşık ve duygusal durumlarla düzenli olarak karşılaşmalarıdır (Leiter ve Maslach, 1999). Dahası, öğretmenlerde zaman baskısı ve ağır iş yükünün yanında velilerin, meslektaşlarının ve idarecilerinin isteklerine karşı yüksek hesap verilebilirlik, altyapı ve sosyal destek seviyelerinin az olması tükenme riskini artırmaktadır (Pyhältö, Pietarinen ve Salmela-Aro, 2011). Öğretmenlerin tükenmişliklerini anlamak oldukça önemlidir. Öğretmen tükenmişliğinin sadece öğretmenin motivasyonu, sağlığı ve iş tatmini için değil aynı zamanda öğrenci davranışları ve öğrenmesinde de etkisi olduğu belirtilmektedir (Montgomery ve Ruppmetaanalizi, 2005). Bu durumdan hareketle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması oldukça önemlidir. Bu problem durumundan yola çıkarak bu araştırmanın problem ve alt problemleri belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Sivas il merkezinde görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi ve mesleki tükenmişlik yaşamalarının nedenleri nedir?

1.2.1. Alt problemler

Sivas il merkezinde görev yapmakta olan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin

1. Mezun oldukları programa göre,
2. Mesleki kıdemlerine göre,
3. Çalıştıkları okul türüne göre,
4. Sınıflardaki öğrenci sayılarına göre,
5. Bulunduğu okulda çalışma süresine göre,
6. Haftalık ders yüklerine göre,
7. Okulun fiziksel ve teknolojik imkânlarına göre,
8. Okul müdürünün verdiği performans değerlendirme notlarına göre,
9. Aylık gelir düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

10. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Sivas il merkezinde görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişlik nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine bazı değişkenlerin (mezun oldukları program, mesleki kıdem, okul türü, öğrenci sayısı, okulda çalışma süresi, haftalık ders yükü, okulun fiziksel ve teknolojik imkânları, müdürün verdiği performans notu, aylık gelir düzeyi) etkisi incelenecektir. Bu değişkenlerin mesleki tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ile arasındaki ilişki ortaya konacaktır.

Bunun yanı sıra kaliteli bir eğitimin mihenk taşı olan öğretmenlerin verimliliğini ve motivasyonunu azaltan etkenlerden biri olan mesleki tükenmişliğin nedenleri belirlenecektir. Bunun için mesleki tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerle görüşme yapılacak, tükenmişliklerine yönelik açıklamaları derinlemesine incelenecektir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik nedenlerine ilişkin olarak öğretmenlerle ilgili plan ve politika geliştiren tüm yöneticilere ve bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, ürünü insan olan bir hizmet sektörü olup öğretmenler bu sistemde anahtar rolündedir. Bir ülkede çok iyi programlar geliştirilebilir, okullar gerek fiziksel, gerekse öğretim araç-gereçleri yönünden modern bir yapıya sahip hale getirilebilir ancak nitelikli öğretmenlere sahip değilse bu değişikliklerden istenilen sonuçları elde etmek mümkün olmaz. Eğitimin verimli olabilmesi ve toplumun kültürel düzeyinin yükseltilmesi öğretmenlerin mesleklerini içten ve benimseyerek yapmaları ile mümkündür.

Alan yazında farklı branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır (Gündüz, 2005; Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Otacıoğlu, 2008; Deniz-Kan, 2008; Başol & Altay, 2009; Türkçarpar, 2011; İkiz, 2011; Coşkun, 2012; Yeğin, 2014). Bu araştırmalarda öğretmenlerin yaş,

medeni durum, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu gibi özelliklerinin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisi araştırılmıştır. Araştırmacılar farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışmalar yapmalarına rağmen çoğunlukla sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ile çalışmalar yürütmüşlerdir. Ulusal alan yazında yapılan çalışmalarda Fen Bilimleri dersi öğretmenlerine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazında yapılan kapsamlı tarama sonucunda 2020 yılına kadar Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını bazı demografik değişkenlere göre' incelemiş olan iki çalışma tespit edilmiştir (Yarış, 2016; Kılınç, 2018). Bu nedenle ülkemizde görev yapan Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek, tükenmişliklerinin nedenlerinin tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada alan yazında şimdiye kadar değinilmeyen bazı değişkenler ele alınmaktadır. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) çalışanların performanslarının idareciler tarafından takdir edilmediği durumlarda tükenmişlik sendromunu yaşayabileceklerini belirtmektedirler. Bu yüzden bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürünün (idarecilerin) performans değerlendirme notunun objektifliğine yönelik inanç düzeyleri incelenip, mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi araştırılacaktır. Buna ilaveten, Sürgevil-Dalkılıç (2014) çalışanların çalışma ortamındaki koşullarının tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceğini savunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğretim için gerekli olan fiziksel ve teknolojik imkânları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek bu değişkenin etkisi araştırılacaktır.

Bu çalışmada, Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin görevlerini şevkle yapmalarını olumsuz etkileyen mesleki tükenmişlik düzeyleri ve bunun nedenleri tespit edilmektedir. İlgili alan yazındaki çalışmalar kullanılan araştırma yöntemine göre incelendiğinde, daha çok tekil ölçeklerin kullanıldığı tarama türü nicel desendeği araştırmaların yapıldığı (Berna, 2010; Seçer, 2011; Ulutaşdemir, 2012) tespit edilmiştir. Nispeten sınırlı sayıdaki nitel çalışmada ise sadece görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir (Bayraktar, 2014; Uğuz, 2016). Bayraktar (2014) çalışmasında Din Kültürü dersi öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerini görüşme ile, Uğuz (2016) ise İngilizce dersi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenlerini hem ölçek hem de görüşme ile belirlemiştir. Bu çalışmada da Uğuz'un (2016) çalışması gibi hem ölçek kullanarak hem de görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Ancak seçilen örneklem

grubu ve sayısı bakımından ve incelenen değişkenler bakımından bu iki araştırma farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı kullanılması amaçlanarak veri türlerinin de çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu yolla hem Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ölçülmesi hem de bunun kaynaklarının derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. Bu nedenle, bu çalışma hem salt Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarını açıklama, hem tükenmişliğe etki eden değişken sayısını geniş bir spektrumda inceleme, hem de çalışmada toplanacak veri türlerinin çeşitlendirilmesi açısından ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin, sahip oldukları bilgi, birikim ve yetenekleri tam olarak kullanabilme düzeylerini etkileyen mesleki tükenmişlik olgusu ile ilgili bulguları ortaya koymak, araştırmanın gerçekleştirilmesi için önemli bir neden olarak görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini engelleyen mesleki tükenmişlik olgusunu daha ileri boyutlara taşıyarak derinlemesine tartışılmasına ve çözüm önerileri üretilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim öğretim dönemi ile
2. Sivas ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 120 Fen Bilimleri öğretmeni ile
3. Araştırmada seçilen demografik değişkenler ile
4. Veri toplama araçları açısından Maslach tükenmişlik envanteri ve görüşme formu ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Öğretmenlerin çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Görüşme yapılan öğretmenlerin seçtikleri grubun özelliklerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Tükenmişlik: Başarısızlık, yıpranma ya da aşırı enerji, güç ya da kaynak talebi ile tükenmektir (Freudenberger, 1974).

Duygusal Tükenme: Kişinin aşırı iş yükü ve işteki kişisel anlaşmazlıklarından dolayı duygusal kaynaklardaki enerji boşalması ve tükenmesidir (Maslach ve Goldberg, 1998).

Kişisel Başarıda Azalma: Kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasıyla birlikte artık anlamlı ve önemli bir iş yapmadığına dair genel bir duygu anlamına gelir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Duyarsızlaşma: Kişinin hizmet verdiği kişilere ve çevresindekilere karşı olumsuz, katı ve aşırı ilgisiz tepkiler vermesidir (Maslach ve Goldberg, 1998).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mesleki tükenmişlik konusu açıklanmakta, mesleki tükenmişliğin aşamaları, nedenleri, etki eden faktörler, belirtileri ve mücadele tekniklerine yönelik bilgiler sunulmaktadır. İlgili literatür başlığı altında ulusal ve uluslararası alanda bu konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar tanıtılmıştır.

2.1. Tükenmişlik

Günümüzde ekonomik, sosyal, teknolojik, bilimsel alanda çok hızlı değişim ve gelişmelerle karşı karşıyayız. Bu durum insanın yerine getirmesi gereken görevlerin artmasına, çevre ile olan ilişkilerinin çeşitlenmesine, zamanının etkin kullanımının gerekliliğine neden olmaktadır. Yaşamın insanlar için karmaşıklaşmasıyla gelişen bu süreç, bireylerin aldığı enerjiden fazlasını harcayarak fiziksel ve duygusal kaynaklarının tükenmesine sebep olmaktadır. Tükenmişlik olarak nitelendirdiğimiz bu süreç 1970'lerde Amerika'da hizmet sektöründe çalışan insanlarla yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur.

Türk Dil Kurumu'nun güncel Türkçe sözlüğünde (<http://www.tdk.gov.tr>) “gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” olarak tanımlanan tükenmişlik kavramı ilk defa 1974'te Herbert Freudenberger'ce kullanılmıştır. Freudenberger tükenmişliği başarısız olma, yorulma veya aşırı taleplerin karşılanamaması sonucunda bitkin olma olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974) Freudenberger'den bu zamana kadar tükenmişlik ile ilgili olarak birçok araştırma yapılarak tanımlar geliştirilmiştir. Cherniss'e (1980) göre tükenmişlik, işteki strese cevap olarak geçici bir zorlanma veya yorgunluk değil, bireyin yaptığı işten soğuması ile neticelenen kalıcı durumdur (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Cumming ve Nall (1983) tükenmişliği, psikolojik destek yetersizliği olarak tanımlamışlardır. Cardinell'in (1980) tanımına göre ise tükenmişlik, insan yaşamının 45-55 yaşlarında görülen orta yaş krizidir. Bu bağlamda Izgar (2001) alanda yapılan birçok çalışmada tükenmişliği 35-50 yaşlarındaki insanların yaşamak zorunda kaldığı, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiklerini ifade etmiştir. Meier (1983) tükenmişliği, ödül beklentisinin karşılanamaması, kişisel yeterlilik veya işe katkının eksikliğinden kaynaklanan ceza beklentisi durumu olarak

tanımlamıştır. Günümüzde tükenmişliğin en yaygın ve kabul gören tanımı Christina Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach (2001) tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması boyutlarıyla açıklayarak, işteki kişilerarası stres kaynaklarına ve kronik duygusallığa verilen uzun süreli tepki şeklinde tanımlamıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.2. Tükenmişlik Boyutları

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasından oluşan üç boyutlu bir psikolojik sendrom şeklinde belirtmişlerdir. Bu psikolojik sendromun boyutları şu şekilde açıklanabilir.

2.2.1. Duygusal tükenmişlik

Duygusal kaynaklardaki enerji boşalması ve tükenmesidir. Duygusal olarak yorulma ve bıkkınlık durumudur. Duygusal tükenmişliğin başlıca kaynakları aşırı iş yükü ve işteki kişisel anlaşmazlıklardır. Kişi var olan kaynaklarını tükettiği için kendini bitkin hisseder. Duygusal tükenmişlik yaşayan bireyler başka bir güne veya başka insanların ihtiyaçlarına yeterli enerjiden yoksundurlar. Bu aşama tükenmişlik bileşenlerinden temel stres boyutunu temsil eder (Maslach ve Goldberg, 1998). Bu durumda tükenmişliğin stres boyutunu hisseden kişi kendisinin fiziksel ve duygusal yönden çok yıpranmış olduğunu hissetmekte, yaptığı işe dikkatini verememekte, hizmet verdiği kişilere ve mesai arkadaşlarına karşı sorumluluk hissetmemektedir (Maslach ve Zimbardo, 1982). Birey duygusal olarak tükendiğinde ve müşterileriyle bağlantısı kesildiğinde, düşük düzeyde iş tatmini yaşayacaktır (Martin, 2012).

2.2.2. Duyarsızlaşma

Kişinin hizmet verdiği kişilere ve çevresindekilere karşı olumsuz, katı ve aşırı ilgisiz tepkiler vermesidir (Maslach ve Goldberg, 1998). Şiddeti devamlı artan bu olumsuz tepki farklı şekillerde kendini gösterir. Birey hizmet verdiği kişileri aşağılayarak kaba davranır, onların talep ve ricalarını göz ardı eder. Duyarsızlaşma bireyin hizmet verdiği kişilere insan yerine nesne gibi davranmaları ile kendisini gösterir. Duyarsızlaşan bireyler, çalıştıkları örgüte ve etkileşimde buldukları kişilere mesafeli, alaycı ve umursamaz bir davranış sergilerler. Davranışlarının kaynağında ötekileşme duygusu ve savunma mekanizmasının devreye girmesi yatmaktadır

(Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Duyarsızlaşma genellikle duygusal tükenmişlikteki aşırı yüke cevap olarak gelişir ve kişi kendini korumak için ilk önce duygusal bir tampon oluşturur ancak bu durumda risk kişideki ayrışmanın insanlık dışı hale gelmesidir. Duyarsızlaşma tükenmişliğin bireyler arası boyutunu temsil eder (Maslach ve Goldberg, 1998).

2.2.3. Kişisel başarıda azalma

Tükenmişliğin üçüncü boyutu olan kişisel başarıda azalma, kişinin işteki başarılarının kişisel beklentilerin altında kaldığı algısıdır ve bu nedenle olumsuz bir öz-değerlendirme içerir (Maslach & Jackson, 1982). Kişinin işindeki yeterlilik ve üretkenlik duygularındaki azalma ile ilgilidir. Bu durum işteki taleplerle başa çıkamama ve depresyonla bağlantılı olarak öz yeterlik hissinde azalmaya neden olur. Sosyal destek veya profesyonel gelişimdeki fırsat eksikliği dolayısıyla daha da şiddetlenebilir. Kişisel başarıda azalma tükenmişliğin özdeğerlendirme boyutu içerisinde ifade edilir. Kendisi hakkında başarısızlık hükmünü veren birey kendi yetenekleri konusunda yetersizlik duygusu geliştirir (Maslach ve Goldberg, 1998). Özellikle verdikleri hizmetle ilgili kendilerini olumsuz değerlendirme eğiliminde olduklarından mutsuzdurlar ve işteki başarılarından memnun değillerdir (Maslach ve Jackson, 1981). Kişi bu olumsuz düşünceleri ve davranışları nedeniyle kendisini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediği ve müşterilerine sunduğu hizmette yetersiz olduğu duygusunu geliştirir (Örmen,1993).

2.3. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Doyumsuzluğun sınır tanımadığı hayatımızda, işimiz ya da pozisyonumuz ne olursa olsun hepimizin bir gün yaşayabileceği tükenmişliğe neden olan başlıca faktörler şunlardır.

2.3.1 Bireysel ve sosyal faktörler

Tükenmişliği etkileyen bireysel ve sosyal özellikler arasında işte çalışma süresi, yaş, medeni durum, eğitim, cinsiyet, kişilik, aile yapısı ve sosyal destek, beklentiler sayılmaktadır. Çalışanların kişilik özelliklerinin, tükenmişlik yaşama ihtimalleri üzerinde etkisi vardır. Kişilik özellikleri açısından kaybetmeyi istemeyen, eleştirici, çevrelerine karşı sinirli ve saldırgan davranışlar gösteren, sabırsız, kişisel çıkarlarını her şeyden üstün tutan, yaşamlarını kader ve şans gibi dışsal faktörlerin idare ettiğini

düşünenler, ütopyik beklentileri olan, öz yeterliliği düşük olan ve empati kuramayan bireyler tükenmişlik sendromu yaşayabileceği gibi, idealist, mükemmeliyetçi, sözüne sadık, amaç odaklı, mücadeleci, sorumluluk sahibi, rekabetten hoşlanan, verilen işleri zamanında bitirme gayretinde olan, hızlı konuşan ve hızlı hareket eden coşkulu bireyler de tükenmişlik tehlikesi altındadırlar (Lee, vd., 2003; Cordes ve Dougherty,1993; Akt. Ardiç ve Polatçı, 2009; Nowack, 1988; Nagy ve Davis, 1985; Freudenberger, 1974; Akt. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Aynı mesleği yapan erkek ve kadınlar tükenmişliğin farklı boyutlarını farklı seviyelerde yaşamaktadırlar. Bazı çalışmaların sonuçları erkeklerin kadınlara göre daha az duygusal tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Cordes ve Dougherty, 1993; Ergin, 1992; Ergin; 1995; Çimen, 2000, Buick ve Thomas, 2001; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Budak ve Sürgevil, 2005). Maslach ve Jackson (1981) ise çalışmalarında duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma hissini erkeklerde daha fazla görüldüğünü ortaya koymuşlardır.

Tükenmişliğin genç çalışanlar arasında 30-40 yaşın üzerindeki çalışanlardan daha yüksek seviyelerde olduğu rapor edilmiştir. Tükenmişliğin iş tecrübesinin az olduğu yaşlarda yani kişinin kariyerinin ilk dönemlerinde görülme riski daha fazladır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişlikle ilgili yapılan bazı araştırmalar genç çalışanların mesleklerinin ilk yıllarında yüksek beklentilerinin dolayı daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Çimen, 2000; Ergin, 1995; Cordes ve Dougherty, 1993; Ergin, 1992). Ergin (1992) ise bu durumun aksini savunmakta, kişisel başarıda azalma hissi yaşayan kişilerin mesleki kıdemi fazla olan çalışanlarda olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireylerin aldıkları eğitim düzeyi tükenmişlik seviyesinde etkili olan demografik faktörlerdendir. Eğitim seviyesi arttıkça stres yaratan sorumluluk ve durumlarla karşılaşma olasılığı artmaktadır. Ayrıca gerçekleşmeyen beklentilerin artması tükenmişliğin eğitim seviyesi yüksek bireylerde daha fazla görülmesine sebep olmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Tükenmişliği etkileyen sosyal faktörler incelendiğinde en önemli tayin edicilerin sosyal destek ile aile yapısı olduğu görülmektedir. Dostları ve iş arkadaşları ile problemleri paylaşarak çözüme yönelik iletişimde bulunmak, doyumlu bir aile yaşantısına sahip olmak tükenmişliği azaltmada etkilidir (Torun, 1997). Çalışanların

medeni durumları tükenmişliğe etkisi olan diğer bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalar evli olup çocuğu olmayan kişilerin (özellikle erkeklerin), boşanmış ve hiç evlenmemiş kişilerin duygusal tükenmişliği daha fazla yasadıklarını göstermektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Çimen, 2000; Torun, 1997; Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Jackson, 1981).

Çalışanların tükenmişliğini artıran veya azaltan unsurlardan biri çalıştıkları kurum ve meslekleri ile ilgili beklentileridir. Örneğin, genç ve işinde tecrübesiz çalışanlarda, yaşlı ve tecrübelilere göre tükenmişlik seviyesinin fazla olması beklentilerdeki farklılıklarla izah edilmektedir (Çimen, 2000). Çalışma hayatına yeni başlayan gençlerin ilk dönemlerinde daha idealist olmaları çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları olumsuzluklarda yıpranma ihtimallerini arttırmaktadır. Bunlara ilave olarak, beklentilerle iş hayatındaki gerçeklerin uyuşmazlığının yarattığı hayal kırıklığı, hayır diyememek, iş hayatı ile özel hayat arasında dengeli bir ilişki kuramamak tükenmişliği artırmaktadır. Ayrıca, ütopyik beklentiler içinde olan, çalıştıkları kurum ve meslekleri açısından kişisel yeterlilikleri ile ilgili realist olmayan bireylerde daha fazla tükenmişliğe rastlanmaktadır (Koyuncu, 2005; Akt. Arı ve Bal, 2008).

2.3.2. Örgütsel faktörler

Maslach ve Leiter (1997) çalışan ile iş ortamı arasında belirledikleri altı alan arasındaki uyum veya uyumsuzluğa odaklanan bir model ile tükenmişliğe sebep olan örgütsel faktörleri ortaya koymuşlardır. Tükenmişlik, insanlar arasındaki ciddi uyuşmazlıklardan ve çalışma ortamı şartlarının bir kısmında veya tamamında uyumsuzluk ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Kişi ve iş arasındaki uçurum veya uyumsuzluk ne kadar fazla olursa, tükenme olasılığı da o kadar artar; buna karşılık, uyum ne kadar fazla olursa, işle bütünleşme olasılığı da o kadar yüksek olur. Uyumsuzluklar; çözümlenememiş ciddi meselelerden, çalışanlar arasındaki ilişkilerin bozulmasından veya çalışanın bir şeyleri kabul edilemez bulduğunda ortaya çıkar. Bu modele göre tükenmişliği etki eden örgütsel faktörler genel anlamda; iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler boyutları ile tanımlanabilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.3.2.1. İş yükü

Belirli bir süre içerisinde belirli bir kalitede tamamlanması gereken iş miktarıdır. Çalışan ile işi arasında iş yükü bakımından uyumsuzluk genel olarak, çalışanın

enerjisini bitiren, hizmet verdiği kişilerin aşırı taleplerinden kaynaklanan iş yükünün çok fazla bulunması halinde ortaya çıkar. Uyumsuzluğun bir diğer sebebi de işin türünün çalışanın ilgi ve yeteneklerine uygun olmamasıdır. Genel olarak iş yükü, tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu ile ilgilidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Çalışanlar çok kısa zaman, çok az imkânlar içerisinde çok fazla iş yüküne sahiptir. Aşırı iş yükü çalışanların iş ile ilgili talepleri karşılama kapasitelerini bitirerek yorgunluğa neden olur. Çalışanlar kendilerini iş taleplerini karşılamada yetersiz kaldıklarında kritik durum ortaya çıkar. İş yükü tükenmişliğin yorgunluk boyutu ile ilgilidir (Cordes ve Dougherty, 1993). Eğer çalışanlar ev ve işyerlerindeki dinlenme zamanlarında yorgunluklarını giderirlerse iş yerindeki özel bir talebin karşılanmasının sebep olduğu aşırı yorgunluk tükenmeye sebep olmayacaktır (Shinn ve diğ., 1984). Bu tür yorgunluk iş ilişkilerinin ve işin kalitesinin bozulmasına önderlik edebilir. Bunun aksine, dengeli bir iş yükü, mevcut becerileri kullanmak ve onları artırmak için fırsatlar sağlarken, aynı zamanda yeni faaliyet alanlarında da etkili olmaktadır (Landsbergis, 1988). Çalışan ile iş yükü arasındaki uyum gerçekleştiğinde çalışanlar işlerini severek yaptıklarından mesleki açıdan kendilerini geliştirerek kişisel kariyerlerini de planlayacaklardır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

2.3.2.2. Kontrol

Bu alan, çalışanların iş ile ilgili kararlara katılımını ve kaliteli bir iş yapmak için gerekli kaynaklara erişmede karar verme yetkisinin derecesini ifade eder. Çalışanlar, problemleri düşünme ve çözme becerisine sahip olup seçme ve karar vermede sorumluluk almak istemektedirler. Başka bir deyişle, hesap verecekleri sonuçlara ulaşma sürecine bir miktar girmek isterler. İnsanlar çalışmalarında daha fazla kontrole sahip olduklarında, eylemlerini daha özgürce seçer; bu da işten daha fazla memnuniyete ve işe daha fazla bağlılığa yol açabilir (Leiter ve Maslach, 2004). Sert politikalar ve çok sıkı kontrol sistemi ile kuşatılmış çalışanlar, yaptıkları işlerde hiçbir yetkinlerinin olmadıklarını düşündüklerinden tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma aşamalarını yaşamaya açık hedef olurlar (Maslach ve Leiter, 1997). Bunun aksine sorumluluk düzeyleri bakımından bunalmış çalışanlar ise iş yükü ile birlikte kontrolde de kriz yaşarlar. Kontrol ve yaptığı iş arasında uyumsuzluk yaşayan çalışanın işinden soğuması, uzaklaşması ve performansının düşmesi tükenmişliğe neden olur. Kontrol, genel olarak tükenmişliğin yetersizlik ve düşük kişisel başarı yönü ile ilgilidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.3.2.3. Ödüller

Çalışanın örgütüne katkılarından dolayı aldığı maddi ve sosyal mükâfatları ifade eder. Başarılı bir ödüllendirme sistemi çalışanın işine katkılarının fark edildiğinin ve değerli bulunduğunun göstergesidir (Leiter, 2003; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2009). Çalışan ile işi arasındaki ödül açısından uyumsuzluk çalışanlara yaptıkları işlerin karşılığı olarak verilmesi gereken uygun ödüllerin yetersizliğinden ortaya çıkmaktadır. Uygun ödül yetersizliği bazen çalışanın başarılarıyla orantılı alamadığı maaş olabildiği gibi bazen de daha önemlisi, çalışanın başardığı zor işinin başkaları tarafından görmezden gelinmesi ve takdir edilmemesi anlamına gelen sosyal ödüllerdir. Uygun ödül yetersizliği çalışanlarda işe yaramama duygusunu geliştirdiğinden tükenmişliğin kişisel başarıda azalma boyutu ile ilgilidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Performansa dayalı objektif ve adil değerlendirmeye yapılacak ödüllendirmeler insanları daha fazla çalışmaya teşvik eden en önemli motivasyon araçlarından birisidir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Çalışanlar elde ettikleri, beklentileriyle uyumlu ödüller sayesinde kendilerinin örgüt için önemli ve anlamlı olduğuna inanırlar (Ardıç ve Polatçı, 2009). Çalışma hayatının ödül alanı, parasal, sosyal ve içsel olan ödüllerin beklentilerle ne ölçüde tutarlı olduğunu ele almaktadır. İnsanlar bir örgütün maddi ve sosyal ödül sistemi tarafından ihmal edildiklerini hissettiklerinde, kendilerini değersiz hissederler. Finansal, kurumsal ya da sosyal açıdan yetersiz ödül insanların tükenmişliğe karşı savunmasızlığını artırır (Leiter ve Maslach, 2004).

2.3.2.4. Aidiyet- birlik duygusu

Aidiyet, karşılıklı destek, yakınlık, çatışma ve takım olarak çalışabilme kapasitesini içeren iş yerindeki sosyal etkileşimin toplam kalitesidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). İnsanlar grup içinde gelişirler ve aldıkları övgü, yaşadıkları konfor, mutluluk ve mizah, sevdikleri ve saygı duydukları kişilerce paylaşıldığında en iyi performansı gösterirler. Ne yazık ki bazı işler insanları birbirinden soyutlar veya sosyal ilişkileri zayıflatır. Ancak aidiyete en fazla zarar veren iş yerinde başkalarıyla yaşanan çözülememiş ve sürekli devam eden anlaşmazlıklardır. Bu tür bir çatışma, düşmanlık ve hayal kırıklığı yüzünden daimi olumsuz duygular üretir ve toplumsal yardım olasılığını azaltır. Bireyin işine aidiyet bakımından zayıflık yaşamasına sebep olur (Leiter ve Maslach, 2004).

2.3.2.5. Adalet

Adalet, örgütün herkes için eşit ve tutarlı kurallarının olması anlamına gelir (Bilgin, 2003; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2009). İşyerindeki adaletsizlik kişi ile işi arasında ciddi bir uyumsuzluk oluşturur. Adaletsizliğin oluşma sebepleri arasında; adaletsiz iş yükü, maaş, değerlendirme yapılması dalavere (hile), değerlendirme ve terfilerin doğru bir şekilde yapılmaması, anlaşmazlık ve çatışmalarda ilgili prosedürlerin taraflara eşit bir şekilde kendilerini savunmalarına izin vermemesi sayılabilir (Leiter ve Maslach, 2004). Bir örgütte, çalışan ile adalet bakımından uyumsuzluk iki şekilde tükenmişliğe etki eder. Bunlardan birincisi, haksız muameleyle karşılaşması sonucu duygusal olarak çökmesi, tükenmesidir. İkincisi ise adil olmayan ortamda, çalışanın işine ve örgütüne karşı duyarsızlaşmasıdır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.3.2.6. Değerler

Belirli bir yaşam amacının ya da davranış tarzının bir başkasından daha iyi olduğu yönünde sahip olunan istikrarlı ve derin inanç ya da bireylerde duygusal bir tepkiye sebep olan ideal olarak tanımlanabilir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Değerler çalışan ile işyeri arasındaki maaş ve terfi beklentisinin ötesine giden onu çalışmaya teşvik eden idealleri ve motivasyonu kapsar (Leiter ve Maslach, 2004). Çalışan ve işi arasında değerler bakımından uyum, çalışanın, kendi misyonu ve amaçları ile örgütün misyonu ve amaçlarını birleştirerek bunu günlük iş hayatı üzerinde etkili hale getirmesini anlatmaktadır (Leiter, 2003; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2009). Çalışan ve işi arasında değerler bakımından uyumsuzluk ise; örgüt bünyesindeki birtakım özelliklerin çalışanın beklentileriyle ters düşmesi halinde kendini göstermektedir. Bu uyumsuzluğun sebebi, örgütün sunduğu hizmetler, çalışanlarına davranış şekilleri ve/veya dış dünyayla etkileşimi olabilir (Leiter, 2003:12; Akt. Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Çalışma hayatındaki değerler bakımından çalışan ve işi arasındaki uyumsuzluk, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur (Leiter ve Maslach, 2004). Tükenmişliğe neden olan bu altı örgütsel alanda uyum sağlanırsa oluşacak sinerji tükenmişliğin yaşanmasına müsaade etmeyeceği gibi tükenmişliğin tam zıttı olan ve örgütsel başarı için oldukça önemli sayılabilecek işle bütünleşmeyi beraberinde getirecektir (Maslach, Schaufeli ve Leiter; 2001).

2.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişliğin ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da yavaş ve gizlice başlayan, daima gelişen kronik bir vakadır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Tükenmişlik yaşayanlarda görülen başlıca göstergeler fiziksel belirtilerden ziyade psikolojik erozyon süreciyle ortaya çıkan psikolojik belirtiler ve bu kronik rahatsızlığın ortaya çıkardığı dışarıdan da rahatlıkla gözlemlenebilen psikolojik ve sosyal davranışlardır (Maslach ve Leiter, 1997). Tükenmişlik belirtilerinin görmezden gelinmesi onun ilerlemesine ve bir süre sonra baş edilemez hale gelmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple tükenmişlik sendromunun belirtilerinin iyi bilinmesi, zamanında tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması çok önemlidir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Tükenmişlik sendromunun belirtileri bireyden bireye değişim göstermekle birlikte, genel olarak fiziksel, psikolojik/ruhsal ve davranışsal olmak üzere üç ana başlık altında incelenebilir.

2.4.1. Fiziksel belirtileri

Tükenmişlik yaşayan insanların birçoğu iş yaşamlarına ilk başladıklarında işlerini büyük bir şevkle yapabilmekte, bazı zamanlarda gece yarısına kadar tüm gün çalışabilmekte yalnız birkaç saat uyumalarına rağmen ertesi gün işlerine tüm enerjileriyle devam edebilmektedirler (Freudenberger ve Richelson, 1981: Akt. Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Ancak sahip oldukları enerjilerini çevrelerine de yansıtan bu insanların tükenmişlik sürecinde hem fiziksel hem de psikolojik olarak sahip oldukları tüm enerjileri zamanla bitebilir. Bu durum ise bireyde önemli fiziksel rahatsızlıklara sebep olmaktadır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Tükenmişlik fiziksel anlamda öncelikle uyku bozuklukları, baş ağrısı, uyuşukluk, bitkinlik ve yorgunluk hissi gibi hafif belirtiler şeklinde kendisini göstermektedir. Tedbir alınmadığında devam eden süreçte kalp çarpıntısı ve cilt hastalıkları, geçmeyen soğuk algınlıkları/grip, yüksek kolesterol, kilo kaybı veya şişmanlık, solunum güçlüğü ve taşipne (hızlı ve yüzeysel solunum), mide ve bağırsak hastalıkları, yüksek tansiyon, enfeksiyonlara karşı direncin azalması, kas gerilmeleri, genel ağrı ve sızılar oluşmaya başlayabilir (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Çam, 1992; Potter, 1995; Maslach ve Leiter, 1997; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2009). Bu ve buna benzer hastalıklardan sürekli şikâyet edilmesi ciddi bir tükenmişlik sendromunun habercisidir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014:31).

2.4.2. Psikolojik/ruhsal belirtileri

Tükenmişlik yaşayan kişilerde gözlenebilecek psikolojik belirtiler diğer belirtilere oranla daha az belirgin olsa da dikkat edildiğinde birey ve çevresi tarafından kolaylıkla fark edilebilir. Bu belirtilerin başlıcaları; suçluluk duygusu ve çaresizlik, engellenmişlik hissi ve asabilik, asılsız kuruntu ve paranoya, psikolojik incinmeye açıklık ve ruhsal sorunlar, sebebi bilinmeyen huzursuzluk ve tedirginlik hissi, depresyon, sabırsızlık, düşüncelerde belirsizlik ve karmaşıklık, özgüvende azalma, saygı, nezaket ve arkadaşlık gibi duygularda azalma, çevreye karşı düşmanlık hissi, güçsüzlük, hayata karşı olumsuz davranış geliştirme, enerji kaybı, tatminsizlik, iş ile alakalı ümitsizlik, ilgisizlik, diğer insanları eleştirme, aile içi problemlerde artış şeklinde sıralanabilir. Ayrıca işi bırakmayı düşünme tükenmişliğin ruhsal belirtileri arasında sayılabilir (Perlman & Hartman, 1982; Leiter ve Maslach, 1999; Çam, 1992; Sabuncuoğlu, 1996; Potter, 1998; Tümkaya, 1999; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2009).

Bu belirtileri yaşayan bireyin bir şeyi başarmayla ilgili özgüveni azaldığı için başarıma duygusu zarar görmektedir. Bu durumda tükenmişliğin başka belirtilerine uygun şartlar hazırlanmış olduğundan artık bu halden kurtulmak çok zordur. Zira tükenmişlik yaşayan kişi yaşadığı hayal kırıklığı, engellenmişlik ve suçluluk hissinden dolayı kendisinin işe yaramaz ve başarısız olduğunu canı gönülden kabul etmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

2.4.3. Davranışsal belirtileri

Davranışsal belirtiler diğer iki belirtiyeye göre gözlemciler tarafından daha kolay fark edilebilen tükenmişlik belirtileri olup esasında tükenmişliğin tehlikeli bir nitelik kazandığında göstergesidir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Tükenmişlik yaşayan bireylerde başarısızlık duygusu, miskinlik, aile içi kavgalar, huzursuzluk, odaklanma eksikliği, çabuk sinirlenme, arkadaş ve aile bireylerinden uzaklaşma ve içene kapanma, ani öfke patlamaları, unutkanlık, sık gelen ağlama krizleri, az ya da çok yemek yeme, yalnız kalma isteği, aşırı alınganlık, kişiler arası problemler, örgütlenme zorluğu, evlilikte kavgalar ve boşanma, ilaç, alkol ve tütün gibi zararlı madde tüketme isteği ya da tüketiminde artış, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, başkalarına fazla güvenmeme ya da onlardan kaçınma şeklinde davranışsal reaksiyonlar olarak önümüze çıkabilmektedir. Ayrıca yapılan işe özel bazı davranışsal belirtilerde sıralamak mümkündür. Bunlar; işe gelmeme veya geç gelme, işe gitmek istememe, işi ağırdan

alma veya sürüncemede bırakma, kuruma yönelik ilginin kaybı, çalışma isteğinde direniş, hizmet verilen kişilerle alay etme ve küçümseme, onlara tek tip davranma, değişime direniş ve katılık, suçlayıcı ve alaycı olma, mesai arkadaşlarıyla iş hakkında tartışmaktan kaçınma şeklinde sıralanabilir (Freudenberger, 1981; Potter, 1995; Maslach ve Leiter, 1997; Potter, 1998; Gürşimşek ve Girgin, 2000; Akt. Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Buna benzer davranışsal belirtiler nedeniyle hiçbir şekilde rahat bulamayan, yaptıklarından keyif alamayan ve çalıştığı işlerde tutunamayıp, bir işten diğerine geçmeyi alışkanlık durumuna getiren kişi karşılaştığı problemleri unutabilmek için kendisini daha farklı alışkanlıklara yönlendirir. Bunlar; aşırı yemek yeme, sağlık problemleri oluşturacak kadar fazla kahve ve çay tüketimi, alkol bağımlısı oluncaya kadar aşırı alkol tüketimi şeklinde sıralanabilir. Bunların hepsinin yanında uykusuzluk kişiyi oldukça fazla rahatsız eder, sahip olunan bunalımdan kurtulmak için uyuşturucu ve sakinleştirici ilaç kullanımına başlanır. Bütün bu gelişmeler kişide sağlık problemlerini artırır, yaşam kalitesini düşürür ve çalışma hayatındaki verimini azaltır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

2.5. Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri

Tükenmişlik mücadele edilmesi gereken ciddi bir sorundur. Özellikle tükenmişlikle nasıl başa çıkılacağına anlaşılması önemlidir. Bu nedenle, tükenmişliğe çözüm aramak isteyen araştırmacılar bu konuda çalışmalar yapmış, bir dizi seminer vermiş, kitap, broşür, bireysel testler hazırlamıştır. Tükenmişliğin iş stresinin sonucu olarak daha net bir şekilde tespit edilmesi ve kuruluşların işleyişi için önemini fark edilmesiyle birlikte, iş yerindeki yöneticiler ve politikacılar bu konuya daha fazla ilgi göstermişlerdir.

Tükenmişlikle mücadele teknikleri çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan bazıları tükenmişlik oluştuktan sonra tedaviyi denemekle birlikte bazıları tükenmişliğin gerçekleşmeden önlenmesi üzerine odaklanmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998). Tükenmişlik yaşayan bireylerin ve tükenmişlik yaşama riski taşıyan çalışanların bulunduğu örgütlerin tükenmişlikle mücadele etmede kullanabilecekleri bireysel ve örgütsel mücadele teknikleri bulunmaktadır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014; Ardıç ve Polatçı, 2009; Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach ve Leiter, 1997).

2.5.1. Bireysel mücadele teknikleri

Tükenmişlik literatüründen çıkarılacak net sonuç mücadele önerilerinin çoğunun kişiyi değiştirme kategorisine girdiği yönündedir. İş yeri stres kaynaklarının rolünün bir miktar fark edilmesine rağmen temel argüman tükenmeyi önlemede bireyin daha merkezi bir rol oynamasıdır. Bu bireysel mantık birkaç varsayım üzerinde durmaktadır. İlk olarak, genellikle tükenme kaynağının çalışma ortamının içinden ziyade bireysel çalışanın içinde daha fazla yattığını varsaymaktadır. Tükenmişliği yalnızca stresli bir çalışma ortamı değil, daha da önemlisi, işkolik bireyin çevresine tepkisi ortaya çıkarır (Homer, 1985; Akt. Maslach ve Goldberg, 1998). İkincisi, tükenme kaynağına bakılmaksızın, sıklıkla, sorunla ilgili bir şeyler yapmak, kuruluşun değil, kişinin sorumluluğu olduğu varsayılır. Örgütlerin işyeri içinde stres yönetimi konusunda birtakım sorumlulukları üstlenmesi gerektiği düşünülse de, bireysel çalışanlar için tükenmişlikle mücadelede kişisel sorumluluğu bırakmamaları, kendi içinde stresi tanımları, stresi azaltmak ve/veya yönetmek için uygun adımları atmaları gereklidir (MacBride, 1983; Akt. Maslach ve Goldberg, 1998). Tükenmişlikle bireysel olarak başa çıkmanın bazı teknikleri mevcuttur. Ardıç ve Polatçı (2008) tarafından önerilen bazı teknikler şu şekildedir.

- Tükenmişlikle alakalı bilgi edinmek,
- Kendini çok iyi tanımak ve gereksinimlerini belirlemek,
- İşle alakalı realist beklenti ve amaçlar geliştirmek,
- Kişisel ilerleme ve danışmanlık topluluklarına katılmak,
- Rahatlatıcı nefes alma ve gevşeme egzersizlerini öğrenmek, spor yaparak ya da müzik dinleyerek rahatlamak
- Bireyin insan olarak limitlerini bilmesi ve kabullenmesi,
- Farklı uğraşlar edinmek,
- İşe başlamadan önce işin güçlükleri ve tehlikeleri ile alakalı bilgi edinmek,
- Zamanı iyi kullanma hakkında bilgi sahibi olmak,
- Tatile gitmek,
- İş yaşamı ve özel hayattaki sıradanlığı azaltmak,
- Rahat bir hayat tarzı belirlemek,
- Çalışmaya ara vermek ya da yapılan işi değiştirmek,

- Stresi alt etme konusunda kendisini geliştirmektir.

Bunun yanı sıra diğer araştırmacılar tarafından önerilen bazı teknikler de şu şekilde sayılabilir.

- Yapılan işlerde belirli aralıklarla molalar (öğle tatili, çay molaları, hafta sonu tatilleri, yıllık izinler gibi) almak,
- Duygusal duyguları paylaşmak veya açığa vurmak,
- Hep aynı şekilde yapılan işleri daha farklı yöntemlerle ya da daha farklı zamanlarda yapmak,
- Stresli olaylar hakkında şakalar yapmak, gülmek yani mizahı kullanarak çalışan kişinin hissettiği kaygıyı azaltmak,
- Çatışma çözme stratejileri geliştirmek,
- Sağlıklı beslenmek, spor ve egzersizler yapmak ve bunların yanında düzenli uyumak (Maslach ve Goldberg, 1998),
- Sorunları içselleştirmemek,
- Olumlu yanları yani bardağın dolu tarafını görmek,
- Stresli durumlarda kişinin kendisine olumsuz düşünceler yerine, olumlu ve mantıklı düşünceler söyleyerek içsel konuşmayı sağlamaktır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Araştırmalardan anlaşıldığı üzere farklı bireysel mücadele teknikleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları bireyin çalışma şeklini değiştirerek, koruyucu baş etme becerilerini geliştirerek, sosyal kaynakları kullanarak işle olan ilişkisini hedeflerken, bazıları ise daha rahat yaşam biçimini geliştirerek, sağlık şartlarını iyileştirerek ve kendini analiz etmesini sağlayarak kişinin iç kaynaklarını güçlendirmeye ve dolayısıyla onu iş yeri stres faktörlerinin etkisine daha dayanıklı hale getirmeye odaklanır (Maslach ve Goldberg, 1998).

2.5.2. Örgütsel mücadele teknikleri

Tükenmişliğe sebep olan örgütsel faktörlerin altı alanının (iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet-birlik duygusu, adalet, değerler) bilinmesi, örgütsel mücadele tekniklerini genişletmektedir. Örneğin, mücadelede aşırı iş yükü alanı (insanlara aşırı iş yükü ile nasıl baş edileceğini öğretmek gibi) üzerine yoğunlaşmaktan ziyade, diğer alanlardan bazılarını odaklanmak daha etkili olabilir. İnsanlar işe değer verdikleri ve

önemli şeyler yaptıklarını hissettiklerinde ya da çabaları için iyi bir şekilde ödül aldıklarını hissettiklerinde, daha fazla iş yüküne katlanabilirler ve dolayısıyla mücadelede örgütsel faktörlerden değer ve ödül alanlarına yönelinebilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Örgütsel faktörler arasında sayılan adalet ve hakkaniyet üzerine yoğunlaşmak diğer önemli bir mücadele tekniğidir. Çalışanların mesleki durumlarında algıladıkları eşitliğin artırılması duygusal tükenmişliklerinde azalmaya neden olmaktadır (van Dierendonck ve diğ., 1998; Akt.Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Ayrıca çalışanlar arasındaki enerji, canlılık, katılım, bağlılık, emilim ve etkililiğin olumlu gelişimini desteklemek üzere tasarlanmış bir çalışma ortamı onların refah ve verimliliğini arttırmada başarılı olmaktadır. Örgütsel mücadele için eğitimsel ve yönetsel yaklaşımın bir arada yürütülmesi önemlidir. Motivasyona odaklanma çalışanların örgüt misyonunu daha fazla benimsemelerine izin verir. Dahası, mücadele için tükenmişliği azaltmaktan ziyade motivasyonu şekillendirmek müdahale için pozitif bir durumdur.

Örgütsel mücadele tekniklerinin potansiyel değeri büyük olmakla birlikte uygulanması kolay değildir. Gerekli işbirliği düzeyi içinde genellikle karmaşıktırlar ve büyük bir zaman, emek ve para yatırımı gerektirir. Tükenmişlikle örgütsel olarak başa çıkmanın bazı teknikleri mevcuttur. Bunlar:

- İhtiyaç halinde ekstra donanım kullanmak ve yardımcı personele başvurmak,
- Bağımsız karar verme olanaklarını ve kararlara iştiraki arttırmak,
- İşin ihtiyaç duyduğu sorumluluk seviyesini belirleyip, sorumluluk ve yetkiyi eşitlemek,
- Adaletli bir ödül düzeni geliştirmek,
- İş yükünün hep aynı bireylerde toplanmasını önlemek için ağır işlerin eşit olarak paylaştırılmasını sağlamak,
- Örgütsel gelişim ve değişimi sağlamak,
- Ekip çalışmalarını desteklemek,
- Örgütsel bağlılığı oluşturmak,
- Örgüt ortamında düzenli çalışan bir çatışma yönetim düzeni kurmak,
- Örgüt içerisindeki görev tanımlarını açık, net olarak belirlemek,
- Kişisel gelişim ile dinlenmeye önem vererek, mesai saatleri içerisinde bunlara yeterli vakit ayırmak,

- Örgüt içi iletişimin yeterli miktarda ve nitelikli olmasını sağlamak,
- Öğle yemeği ve diğer molaları iş ortamından uzaklaştırıcı ve rahatlatıcı yerlerde vermek,
- Çalışanlarda görev değişimi yapmak,
- Üst yönetimdekilerin desteğini sağlamak,
- Yetki devri yaparak astların işleri konusunda yönetsel beceri edinmelerini sağlamak,
- Sıkça pozitif geri bildirim vermek,
- Uzun mesai saatlerini kısaltmak,
- Örgüt içinde danışmanlık faaliyeti vermek,
- Uygun bir yükselme(atama) politikası izlemek,
- Sosyal etkinlik ve tatil olanaklarını artırmak,
- Hizmet içi eğitimler tasarlamak,
- İşyerin sosyal destek amaçlı ekipler kurmak,
- Çalışanlara kariyer yapmaları için fırsat tanımaktır (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Bireysel mücadele tekniklerinin uygulanması kolay olmasına karşın, örgütsel mücadele tekniklerinin daha kalıcı neticeler vereceği düşünülmektedir. Örgütsel değişiklikler tükenmişliğin önemini öğrenmeyi sağlayarak, kişinin kendisini veya başkasını suçlama isteğini engeller. Tükenmişliğe örgütsel olarak cevap vermek örgüt için önemli bir problem olduğu ve önlenmesi gerektiği düşüncesini de pekiştirmektedir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Literatürdeki bilgiler doğrultusunda hem iş ortamına hem de içerisindeki kişiye odaklanmak tükenmişlikle mücadele etmek için şarttır. Araştırmacıların önerileri müdahalenin en etkili biçiminin yönetsel uygulamadaki değişiklikleri eğitim müdahaleleri ile birleştirmek olduğuna işaret etmektedir. Yönetim alanındaki müdahaleler tükenmişliğe neden olan altı örgütsel faktörün herhangi bir alanını değiştirmek amacıyla gereklidir. Ancak eğitim müdahaleleri gerekli bireysel beceri ve tutumları aktarmazsa yetersiz kalmaktadır. Ne düzeni değiştirmek ne de bireyi değiştirmek yeterli değildir. Her ikisi de entegre biçimde değiştirildiğinde etkili değişim meydana gelecektir (Maslach ve Goldberg, 1998).

2.6. İlgili Literatür

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan konularla ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesine yönelik yapılmış olan araştırmalar taranmıştır. Araştırmalar incelenerek ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve öğretmenler üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur.

Maslach ve Jackson (1981); 1025 kamu personeliyle yaptığı "Deneyimli tükenmişlik ölçümü" isimli çalışmasında Maslach tükenmişlik envanterinin (MBI) geçerlilik ve güvenilirliğini ilk kez hesaplamıştır. Maslach tükenmişlik envanterinin geçerlilik ve güvenilirlik testlerinden pozitif sonuçlar alınmıştır. Araştırma örneklemini öğretmen, polis, avukat, hemşire, doktor, sosyal hizmet uzmanı oluşturmuştur. Araştırmada aynı zamanda tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının cinsiyet, ırk, mesleki kıdem, eğitim durumu ve medeni durum ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada kadınların duygusal tükenmişlik erkeklerin ise duyarsızlaşma puanları, genç çalışanların yaşlılara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları, bekâr veya boşanmış kişilerin evlilere göre duygusal tükenme puanlarının, daha fazla eğitim almış olanların az eğitim almış olanlara göre duygusal tükenme puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Irk değişkeninde ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sarros ve Sarros (1987); 128 okul yöneticisi ile 635 ilkökul ve ortaokul öğretmeniyle yaptığı "Öğretmen tükenmişliğinin belirleyicileri" adlı araştırmalarında, idareciler ile öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişliklerinin kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyutlarında, idarecilere göre yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerdeki bu tükenmişliğin sebebi olarak örgütsel bir faktör olan iş yükü ile birlikte işin öğretmenlerin motivasyonel ve ödüllendirme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı fark bulunamamıştır.

Goddard ve O'Brien (2006); Avustralya'nın Queensland eyaletindeki mesleklerinin başındaki 100 stajyer öğretmenle Maslach tükenmişlik ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada, üniversitedeki öğretmenlik eğitimini dört yıldan daha az alan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin yoğun iş temposu ile mücadele etme

konusunda önemli eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmış, tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Erdemoğlu-Şahin (2007); Ankara merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görevli 361 öğretmen ve ortaöğretim okullarında görevli 154 öğretmen olmak üzere toplam 515 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeylerini yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, brans, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, okul türü, okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleki açıdan verim düzeyini değerlendirme, mesleği isteyerek yapma durumu ve mesleki açıdan manevi doyumunu değerlendirme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri ve öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren 14 sorudan oluşan ön anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdemi fazla olan ve üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında tükenmişliğinin arttığı, ayrıca üstlerinden takdir görmeyenlerde kişisel başarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kokkinos (2007); Maslach tükenmişlik envanterini 447 ilköğretim öğretmene uygulamıştır. Öğretmenlerde mesleki kıdeme göre duygusal tükenmişlik boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. 10 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl altındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. 10 yıldan az mesleki kıdemi olan erkek öğretmenlerin, kadın meslektaşlarına göre daha az duygusal olarak tükendiği görülmüştür. Lisansüstü eğitim ve 10 yıldan az mesleki kıdemi olan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim ve 10 yıldan fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha az kişisel başarı hissine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2009); 2008–2009 eğitim- öğretim yılında Kars ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 267 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeylerini cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, çocuk sayısı, aynı kurumda görev yapma süresi, çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve mesleği seçme nedenlerine göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren 14 sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach tükenmişlik envanteri kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda anlamlı olarak azaldığı, kişisel başarı alt boyutunda ise arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fisher (2011); Güneydoğu Amerika'da 375 ortaokul öğretmeninin katıldığı "Ortaokul Öğretmenlerinde Stres ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörler ve Bunlardan Koruma" adlı çalışmasında cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, branş demografik değişkenleri ile stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılara Maslach tükenmişlik ve koruyucu imkanlar envanteri uygulanmıştır. Stres arttıkça, iş doyumunu ve tükenmişliği önleyici başa çıkma becerileri azaldıkça öğretmenlerin tükenmişliğinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile altı ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenler arasında tükenmişlik bakımından anlamlı farklılık olduğu, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunaboşlu (2015); İzmir İli Torbalı İlçesindeki ilkokullarda görev yapan 296 ve ortaokullarda görev yapan 297 olmak üzere toplam 593 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeylerini yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, üstlerinden takdir görme, sınıflardaki öğrenci sayısı, çalışılan ortamdan memnuniyet, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, mesleği isteyerek yapma, işten manevi doyum alma değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren 13 sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach tükenmişlik envanteri kullanılmıştır. Araştırmada; üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin çalışmalarının karşılığında takdir görmemeleri, emeklerinin karşılığında ödül almamaları, şevk ve heyecanlarının kırılması, çalışma azminin azalması, kendini kuruma ait hissetmeme ve değersiz olduğunu düşünme sebeplerinden duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zhouchun'un (2011); Çin'de 86 ortaokul İngilizce öğretmeniyle yaptığı "Batı Çin'deki Ortaokul İngilizce Öğretmenlerindeki Mesleki Tükenmişlik" adlı çalışma sonucunda; ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik sendromunun ciddi düzeyde olmadığı, cinsiyetin fark oluşturmadığı, daha fazla mesleki deneyimi olan öğretmenlerin genellikle kişisel başarı duygusunun yüksek olduğu ayrıca kilit okullardaki öğretmenlerin daha fazla başarı ve daha az duygusal tükenme yaşadıkları bununla beraber duyarsızlaşma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alkan (2014); İstanbul ili Esenler, Güngören ve Bahçelievler ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 264 öğretmenin tükenmişlik düzeylerini ve nedenlerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren dokuz sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri

kullanılmıştır. Araştırmada; üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin takdir görenlere nazaran duygusal olarak daha çok tükendikleri ayrıca 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl mesleki kıdemi olanlara göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yarış (2016); İstanbul ili Ataşehir, Kadıköy ve Sancaktepe'deki devlet okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni hal, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıf mevcutları, gelir düzeyi, ulaşım şekli değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren sekiz sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Fen Bilimleri öğretmenlerinden gelir düzeyi 3000 ve altında olanların gelir düzeyi bu rakamdan fazla olanlara göre duygusal tükenmeyi daha fazla yaşadıkları ancak kişisel başarılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2016); İstanbul ili Esenler ilçesinde görev yapan 206 sınıf öğretmenin çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren 11 sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada; üstlerinden takdir görmeyen sınıf öğretmenlerinde motivasyon eksikliğine bağlı olarak duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğin fazla olduğu, kişisel başarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2017); Diyarbakır ilinde görev yapan 261 rehber öğretmenin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren 12 sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada üstlerinden takdir görmeyen rehber öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik yaşadıkları ortaya konmuştur. 1-5 yıllık kıdeme sahip olanların 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2018); Bitlis ili devlet okullarında görev yapan 239 fen bilimleri öğretmenin cinsiyet, yaş, kıdem, haftalık ders saati, medeni durum ve görev yeri değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada veri

toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren altı sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada; fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, haftalık ders saati, medeni durum ve görev yeri değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2019); Kayseri ili devlet okullarında görev yapan 201 fen bilimleri öğretmenin çeşitli demografik değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren dokuz sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada mesleki kıdemi az olan fen bilimleri öğretmenlerinin daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kandur (2020); Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 64 fizik öğretmenin çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerini içeren 13 sorudan oluşan ön anket formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada fizik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının mesleki kıdem ve ek gelire sahip olup olmama durumuna göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazın değerlendirildiğinde, çeşitli değişkenlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişliğin alt boyutları olan duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma süreci ve analizine, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve tükenmişlik kaynaklarının derinlemesine incelenmesi için yapılan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan araştırma yaklaşımına karma yöntem denir (Creswell, 2017). Bir çalışmada karma yöntem kullanmaya ilişkin tipik nedenler; bireysel görüşlere ilişkin anlamı zenginleştirilmesi, problemin anlaşılması için bütüncül bir sonuç sunması, yorumlamacı bir resme izin vermesi, sonuçların karşılaştırılması, değerlendirilmesi ve üçgenlenmesine olanak sağlaması; süreçlere ilişkin çıktılar sunması, bir yöntem üzerinde başka bir veri tabanı oluşturulmasına fırsat vermesi şeklinde sıralanabilir (Başman, 2014). Bu çalışmada belirtilen nedenlerden ötürü karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi esas alınarak Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi belirlenmiştir. Çalışmada yer alan değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Nitel boyutta ise öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin nedenleri görüşme yöntemi aracılığıyla detaylı olarak ortaya çıkartılmıştır. Görüşmede konuya sadık kalınarak hem önceden hazırlanmış soruların sorulabildiği hem de sorulan sorular hakkında daha ayrıntılı bilgi almak için ek soruların sorulabildiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada nicel verilen toplandığı örneklem 2016–2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sivas ilindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta yaklaşık 120 Fen Bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim Fakültesi	86	71,7
	Fen Edebiyat Fakültesi	25	28,3
Mesleki kıdem	0-5 yıl	16	13,4
	6-10 yıl	30	25
	11-15 yıl	22	18,3
	16-20	21	17,5
	21-25	19	15,8
	26 ve üzeri	12	10
Sınıflardaki öğrenci sayısı	≥30	58	48,3
	<30	62	51,7
Aynı okulda çalışma süresi	1-5 yıl	88	73,3
	6-10 yıl	22	18,4
	11 yıl ve üzeri	10	8,3
Haftalık ders yükü	≥24	55	45,8
	<24	65	54,2
Okulun fen laboratuvarı ve teknolojik alt yapı imkânı	Tam donanımlı	111	92,5
	Kısmi donanımlı	9	7,5
Performans notu görüşü	Objektif	93	77,5
	Sübjektif	27	22,5
Ek gelir	Yok	64	53,3
	Var	56	46,7

Nitel verilerin toplandığı araştırma grubu ise bu öğretmenler arasından tespit edilmiştir. Nitel araştırmada örnekleme tekniği olarak, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütü sağlayan durumların çalışıldığı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacının belirlediği ölçüt öğretmenlerin Maslach tükenmişlik envanterinden aldığı puandır. Aldıkları puanlara göre mesleki tükenmişlik düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin %5'i seçilmiştir.

Görüşme yapılacak öğretmenleri belirlemek için ilk olarak nicel veriler analiz edilmiştir. Maslach tükenmişlik envanterinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olan değişkenlere (mesleki kıdem, okulun fen laboratuvarı ve teknolojik alt yapı imkânı, performans notu görüşü, ek gelir) göre görüşmeye katılacak öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınarak toplam 20 Fen Bilimleri öğretmeni ile mesleki tükenmişlik nedenlerini derinlemesine analiz edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş, her biri bir numara ile adlandırılmıştır. Tablo 3.2.'de görüşmeye katılan öğretmenlerin bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	Katılımcı
Mesleki kıdem	0-5 yıl	2 Ö4, Ö5
	6-10 yıl	3 Ö1, Ö2, Ö3
Okulun fen laboratuvarı ve teknolojik alt yapı imkânı	Tam donanımlı	3 Ö16, Ö18, Ö19
	Kısmi donanımlı	2 Ö17, Ö20
Performans notu görüşü	Sübjektif	5 Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Ek gelir	Yok	3 Ö13, Ö14, Ö15
	Var	2 Ö11, Ö12

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri kişisel bilgi formu ile nicel verileri ise Maslach tükenmişlik envanteri ile toplanmıştır (Ek 1). Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili araştırmalar (Yarış, 2016; Bayram, 2016; Umay, 2015; Tunaboğlu, 2015; Koralay, 2014; Alkan, 2014; Aslan, 2009; Çimen, 2007) taranarak öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Mezun olunan son program, mesleki kıdem, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, okulda çalışma süresi, haftalık ders yükü, okulun fiziksel ve teknolojik imkânları, müdürün performans notunun objektifliğine inanç ve ekstra gelir olmak üzere dokuz sorudan oluşmaktadır.

Maslach tükenmişlik envanteri 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Beşli Likert tipi ölçek tükenmişliğin duygusal tükenmişlik boyutunda dokuz, duyarsızlaşma boyutunda beş ve kişisel başarı boyutunda sekiz olmak üzere toplam 22 maddeden

oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal halinde her madde için verilecek cevaplar yedi basamaklı iken, Ergin (1992) tarafından yapılan uyarlamada cevaplar —hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklinde beş basamağa düşürülmüştür.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için kullanılan görüşme formu (Ek 2) Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında belirlemeyi amaçlamaktadır. Form her bir değişken (müdürün performans notuna ilişkin görüşler, mesleki kıdem, sınıflardaki öğrenci sayısı, iş yükü, ekstra gelir, okulun fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları) için bir soru içerecek şekilde duygusal tükenmişlik için altı, duyarsızlaşma için altı ve kişisel başarı için altı olmak üzere toplam 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kişisel bilgi formu ve Maslach tükenmişlik envanteri kullanılarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili merkezdeki okullarda görev yapmakta olan ve çalışmaya katılmaya gönüllük gösteren yaklaşık 120 Fen Bilimleri dersi öğretmeninden nicel veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı öğretmenlerle birebir iletişim kurmuştur. Her bir öğretmenin soruları cevaplaması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın nitel verileri görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler birebir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile öğretmenlerden izin alınarak kaydedilmiştir. Sessiz bir ortamda her bir öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel veriler için SPSS (18.0) paket programı kullanılarak veri analizi yapılmıştır. İlk olarak verilerin her bir değişken için normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Daha sonra değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için normal dağılım gösteren değişkenlerdeki verilere değişken türüne göre bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA analizi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerdeki verilere değişken türüne göre bağımsız gruplar için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Nitel veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaya içerik analizi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Ardından tüm veriler birkaç defa dikkatlice okunmuştur. Daha sonra her bir değişkene ilişkin veriler ayrı ayrı okunmuş, veriler anlamlı bölümlere ayrılarak kavramsal kodlamaları yapılmıştır. Ardından bu kavramlar ortak tema çerçevesinde bir araya getirilmiş ve düzenlenmiştir. Elde edilen veriler kod ve temalar incelenmiş, veriler araştırmacılar tarafından bu kod ve temalara göre tekrar incelenmiştir. Son olarak her bir değişkene ilişkin veriler öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Maslach tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliği Ergin (1992) tarafından iki farklı yöntemle ölçülmüştür. Bu yöntemlerin ilkinde, her alt boyut için ayrı ayrı iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. 552 kişilik örneklemden elde edilen verilere göre envanterin özgün formuna dair güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal tükenme .83, duyarsızlaşma .65, kişisel başarı.72. İkinci yöntemde ise ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak üzere test/tekrar test yöntemi kullanmıştır. İlk denek grubundan 99 kişiye tekrar ulaşılarak toplanılan verilere göre güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanarak şu şekilde bulunmuştur. Duygusal tükenme .83, duyarsızlaşma .72, kişisel başarı .67. Bu çalışmada ise Maslach tükenmişlik envanterinin alt boyutlarına göre güvenilirlik katsayıları duygusal tükenme boyutu .81, duyarsızlaşma boyutu .72 ve kişisel başarı boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliği yani inandırıcılığını artırmak için amaca uygun veri toplama aracı geliştirilmiş ve bu araca ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Nitel veri toplama aracı olan görüşme formu için alandaki bir uzmandan¹ ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden² görüş alınmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığı, araştırmanın amaçlarını karşılayıp karşılamadığına dair görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Uzman ve öğretmenlerin belirtilen görüşler doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler

¹ Prof.Dr. Murat BURSAL (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

² Ömer ÖZAY (Behrampaşa Ortaokulu Fen Bilimleri Öğretmeni)

yapılarak forma son hali verilmiştir. Dış geçerliği yani aktarılabiliirliği artırmak için, çalışma grubu araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ve araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenerek yöntem kısmında açıklanmıştır.

Araştırmanın iç güvenirliliği yani tutarlılığını artırmak için öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğretmen görüşleri araştırmacı ve danışmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, oluşturulan kategoriler için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyum yüzdesi .90. olarak bulunmuştur. Dış güvenirlilik yani teyit edilebiliirliği artırmak için veri analizinde yansız olunmasına dikkat edilmiş, veri toplama ile verilerin analiz sürecinin detaylı betimlenmesi yapılarak doğrudan alıntılarla açıklama yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki tükenmişliklerine etki eden faktörler ve mesleki tükenmişliklerinin nedenlerini yorumlamak için elde edilen nicel ve nitel veriler açıklanmaktadır.

4.1.Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel verileri kişisel bilgi formu ve Maslach tükenmişlik envanteri kullanılarak Sivas ili merkezde yer alan okullarda görev yapmakta olan 120 Fen Bilimleri dersi öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlerin Maslach tükenmişlik envanterinin her bir alt boyutundan aldıkları puanlar araştırmada yer alan değişkenlere göre ayrı ayrı analiz edilmiştir.

4.1.1.Tükenmişlik Alt Boyutlarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların analizi Tablo 4.1’de yer almaktadır. Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları mezun olunan fakülte türüne göre normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden alt boyutlardan alınan puanlar ile fakülte türü arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 1. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Fakülte Türüne Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Program Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duygusal Tükenme	Eğitim Fakültesi	86	56,14	4828,00	1063,00	,93
	Fen Edebiyat Fakültesi	25	55,52	1388,00		
Duyarsızlaşma	Eğitim Fakültesi	86	56,87	4891,00	1000,00	,59
	Fen Edebiyat Fakültesi	25	53,00	1325,00		
Kişisel Başarı	Eğitim Fakültesi	86	56,38	4848,50	1042,50	,81
	Fen Edebiyat Fakültesi	25	54,70	1367,50		

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme (U=1063,00; p>.05), duyarsızlaşma (U=1000,00; p>.05) ve kişisel başarı (U=1042,50; p>.05) alt boyutlarından alınan puanlar Eğitim Fakültesi ya da Fen Fakültesinden mezun olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle fakülte türü öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini anlamlı düzeyde etkilememektedir.

4.1.2. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların analizi Tablo 4.2’de yer almaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları mesleki kıdemlerine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden mesleki kıdemleri ile alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4. 2. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	0-5 Yıl	16	35,28	5	12,08	.03*	0-5 ile 6-10 Yıl
	6-10 Yıl	30	72,18				0-5 ile 11-15 Yıl
	11-15 Yıl	22	62,41				0-5 ile 16-20 Yıl
	16-20 Yıl	21	62,93				0-5 ile 21-25 Yıl
	21-25 Yıl	19	58,50				
	26 ve üzeri	12	60,33				
Duyarsızlaşma	0-5 Yıl	16	46,25	5	11,34	.04*	6-10 ile 11-15 Yıl
	6-10 Yıl	30	75,57				6-10 ile 16-20 Yıl
	11-15 Yıl	22	51,66				
	16-20 Yıl	21	53,05				
	21-25 Yıl	19	65,58				
	26 ve üzeri	12	63,04				
Kişisel Başarı	0-5 Yıl	16	82,56	5	11,51	.04*	0-5 ile 6-10 Yıl
	6-10 Yıl	30	50,02				0-5 ile 11-15 Yıl
	11-15 Yıl	22	56,66				0-5 ile 21-25 Yıl
	16-20 Yıl	21	69,43				0-5 ile 26 ve üzeri Yıl
	21-25 Yıl	19	56,97				6-10 ile 16-20 Yıl
	26 ve üzeri	12	54,29				

Tablo 4.2.’de yer alan sonuçlara göre grupların duygusal tükenme puanları arasında anlamlı fark vardır [$\chi^2(5)= 12,08$; p< .05]. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını bulmak için Mann Whitney U- testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U-testi sonucuna göre, 0-5 yıl kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin en düşük, 6-10 yıllık kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi

öğretmenlerinin en yüksek duygusal tükenmişliğe sahip olduğu bulunmuştur. Grupların duyarsızlaşma puanları arasında da anlamlı farklılık vardır [$\chi^2(5)=11,34$; $p<.05$]. Bu farkın kaynağına bakıldığında, Mann-Whitney U-testi sonucuna göre 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek duyarsızlaşmaya sahip olduğu bulunmuştur. Grupların kişisel başarı puanları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır [$\chi^2(5)=11,51$; $p<.05$]. Mann-Whitney U-testi sonucuna göre, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük oranda kişisel başarıya sahip olduğu bulunmuştur.

4.1.3. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların analizi Tablo 4.3'te yer almaktadır. Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puanları sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Bu yüzden alt boyutlardan alınan puanlar ile öğrenci sayısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 4. 3. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Duygusal Tükenme	≥ 30	58	2,40	,63	118	0,07	,94
	< 30	62	2,40	,55			
Kişisel Başarı	≥ 30	58	3,90	,43	118	0,67	,50
	< 30	62	3,95	,36			

Tablo 4.3.'de yer alan bağımsız gruplar için t-testi sonucuna göre sınıflardaki öğrenci sayısı ile duygusal tükenme [$t_{(118)}=.07$; $p>.05$] ve kişisel başarı [$t_{(118)}=.67$; $p>.05$] alt boyutları arasında anlamlı fark yoktur. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu sınıflardaki öğrenci sayısı değişkeninde normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden alt boyuttan alınan puanlar ile sınıflardaki öğrenci sayısı değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Tablo 4.4'te analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. 4. Tükenmişlik Alt Boyutunun Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyut	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duyarsızlaşma	≥30	58	62,69	3636,00	1671,00	,50
	<30	62	56,45	3624,00		

Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutundan alınan puanlar sınıflardaki öğrenci sayısına göre anlamlı fark göstermemektedir (U=1671,00; p>.05).

4.1.4. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Analizi

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları aynı okulda çalışma sürelerine göre normal dağılım göstermemektedir. Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, tükenmişlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 4. 5. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Duygusal Tükenme	1-5 Yıl	88	60,10	2	1,69	,42
	6-10 Yıl	22	66,91			
	11 ve Üzeri	10	49,90			
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	88	63,19	2	2,01	,36
	6-10 Yıl	22	53,00			
	11 ve Üzeri	10	53,30			
Kişisel Başarı	1-5 Yıl	88	58,31	2	1,32	,51
	6-10 Yıl	22	66,48			
	11 ve Üzeri	10	66,60			

Aynı okulda çalışma süresi ile duygusal tükenme ($\chi^2(2)=1,69$; p>.05), duyarsızlaşma ($\chi^2(2)=2,01$; p>.05) ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(2)=1,32$; p>.05). Diğer bir deyişle 1-5 yıl arasında aynı okulda görev yapan öğretmenler ile 11 yıl ve üzerinde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

4.1.5. Tükenmişlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüküne Göre Analizi

Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarından alınan puanlar öğretmenlerin haftalık ders yükü değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Tablo 4.6’da öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar için t-testi analizi yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüküne Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Ders Yükü	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Duygusal	≥ 24	55	2,42	,58	118	,40	,69
Tükenme	< 24	65	2,38	,60			
Kişisel Başarı	≥ 24	55	3,91	,43	118	,42	,67
	< 24	65	3,94	,36			

Analiz sonuçlarına göre, duygusal tükenme [$t_{(118)} = 0.40$; $p > .05$] ve kişisel başarı [$t_{(118)} = .42$; $p > .05$] alt boyutlarından alınan puanlar ile öğretmenlerin haftalık ders yükü arasında anlamlı fark yoktur. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu öğretmenlerin haftalık ders yükü değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de görülmektedir.

Tablo 4. 7. Tükenmişlik Alt Boyutunun Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüküne Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyut	Ders Yükü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duyarsızlaşma	≥ 24	55	63,72	3504,50	1610,50	,34
	< 24	65	57,78	3755,50		

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun ders yüküne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda, duyarsızlaşma ile öğretmenlerin haftalık ders yükü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U = 1610,50$; $p > .05$).

4.1.6. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Fen Laboratuvarı İmkânlarına Göre Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki fen laboratuvarı imkânlarından faydalanma durumuna göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların analizi Tablo 4.8’de yer almaktadır. Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları okuldaki fen

laboratuvarı imkânlarından yararlanma değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 4. 8. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Fen Laboratuvarı İmkânlarına Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyut	Fen Laboratuvarı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	Tam Donanımlı	27	59,19	1598,00	1220,00	,82
	Kısmi Donanımlı	93	60,88	5662,00		
Duyarsızlaşma	Tam Donanımlı	27	56,85	1535,00	1157,00	,53
	Kısmi Donanımlı	93	61,56	5725,00		
Kişisel Başarı	Tam Donanımlı	27	70,74	1910,00	979,00	,08
	Kısmi Donanımlı	93	57,53	5350,00		

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, okullarda fen laboratuvarı bulunup bulunmama durumuna göre öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ($U=1220,00$; $p>.05$), duyarsızlaşma ($U=1157,00$; $p>.05$) ve kişisel başarı alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark yoktur ($U=979,00$; $p>.05$).

4.1.7. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Teknolojik İmkânlarla Göre Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki teknolojik imkânlarla göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların analizi Tablo 4.9’da yer almaktadır. Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları öğretmenlerin okulun teknolojik imkânlarından faydalanıp faydalanmamalarına göre normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 4. 9. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okuldaki Teknolojik İmkânlarla Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyut	Ders Yüğü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	Var	111	60,59	6725,50	489,50	,92
	Yok	9	59,39	534,50		
Duyarsızlaşma	Var	111	59,60	6616,00	400,00	,31
	Yok	9	71,56	644,00		
Kişisel Başarı	Var	111	59,66	6622,50	406,50	,35
	Yok	9	70,83	637,50		

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından alınan puanların okulun teknolojik imkânlarla sahip olma ya da olmama durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi analizi yapılmıştır. Teknolojik imkânlar ile duygusal tükenme ($U=489,50$; $p>.05$), duyarsızlaşma ($U=400,00$; $p>.05$) ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=406,50$; $p>.05$).

4.1.8. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Performans Notuna Dair Görüşlerine Göre Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen aldıkları performans notlarına ilişkin görüşlerine göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların analizi Tablo 4.10’da yer almaktadır. Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları öğretmenlerin performans notuna yönelik görüşlerine göre normal dağılım göstermemektedir. Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin performans notuna dair görüşlerine ilişkin değişkene göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4. 10. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Performans Notuna Dair Görüşlerine Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyut	Performans Notu Görüşleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	Objektif	93	56,85	5287,50	916,50	.03*
	Sübjektif	27	73,06	1972,50		
Duyarsızlaşma	Objektif	93	57,09	5309,50	938,50	.04*
	Sübjektif	27	72,24	1950,50		
Kişisel Başarı	Objektif	93	62,65	5826,00	1056,50	.20
	Sübjektif	27	53,11	1434,00		

Öğretmenlerin performans notuna dair görüşleri ile duygusal tükenme ($U=916,50$; $p<.05$) ve duyarsızlaşma ($U=938,50$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Okul müdürünün performans değerlendirmesinin sübjektif olduğuna inanan öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşmaları, objektif olduğuna inananlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Kişisel başarı alt boyutu ile öğretmenlerin performans notuna dair görüşlerine ilişkin değişken arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=1056,00$; $p>.05$).

4.1.9. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Ek Gelirine Göre Analizi

Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puanları ek gelir değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Bu yüzden tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puanları öğretmenlerin ekstra gelir değişkenine göre bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4. 11. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Ek Gelire Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Ekstra Gelir	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Duygusal	Yok	64	2,36	,58	118	0,72	,47
Tükenme	Var	56	2,44	,60			
Kişisel Başarı	Yok	64	4,01	,38	118	2,58	,01*
	Var	56	3,83	,39			

Duygusal tükenme alt boyutu ile ek gelir değişkeni arasında anlamlı fark yoktur [$t_{(118)}=0,72$; $p>.05$]. Kişisel başarı alt boyutu ile ek gelir değişkeni arasında ise anlamlı fark bulunmaktadır [$t_{(118)}=2,58$; $p<.05$]. Ek gelire sahip olmayan öğretmenlerin kişisel başarı puanları ek gelire sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ek gelir değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Tablo da 4.12’de görüldüğü üzere, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun ek gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 12. Tükenmişlik Alt Boyutunun Ek Gelire Göre U-Testi Sonucu

Alt Boyut	Ekstra Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duyarsızlaşma	Yok	64	55,79	3570,50	1490,50	,11
	Var	56	65,88	3689,50		

Elde edilen sonuca göre duyarsızlaşma alt boyutu ile ek gelir değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=1490,50$; $p>.05$).

4.1.10. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Analizi

Tükenmişlik alt boyut puanları okul türü değişkeninde normal dağılım göstermemektedir. Tablo 4.13’de tükenmişlik ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P
Duygusal Tükenme	A	102	60,80	2	3,93	,14
	B	11	45,95			
	C	7	79,00			
Duyarsızlaşma	A	102	61,50	2	1,94	,37
	B	11	47,23			
	C	7	66,79			
Kişisel Başarı	A	102	59,37	2	3,61	,16
	B	11	77,95			
	C	7	49,50			

Elde edilen sonuçlara göre farklı okul türünde çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ($\chi^2(2)=3,93$; $p>.05$), duyarsızlaşma ($\chi^2(2)=1,94$; $p>.05$) ve kişisel başarı ($\chi^2(2)=3,61$; $p>.05$) alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Nicel veriler analiz edildiğinde Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin kıdem, okul müdüründen aldıkları performans notuna dair görüşleri ve ek gelir değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu değişkenlere ilaveten, öğretmenlerin fen laboratuvarından faydalanma durumu değişkeninin kişisel başarı alt boyutunda öğretmenler arasında anlamlı fark olmasa da puanları arasında yüksek oranda farklılık tespit edilmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin okulun fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlardan faydalanma durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin nedenleri de incelenmiştir. Bunların nedenlerini tespit etmek amacı ile öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşme 20 Fen Bilimleri dersi öğretmeni ile yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde kişisel bilgi formundaki veriler ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri”nden aldıkları puanlar esas alınmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Kıdemlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

Öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisini değerlendirmek üzere beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler mesleki kıdemi 6-10 yıl olan üç öğretmenle (Ö1,Ö2,Ö3), 0-5 yıl arası olan iki öğretmenle (Ö4 ve Ö5) yapılmıştır.

4.2.1.1. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.

Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, 0-5 yıllık kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin en düşük, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin en yüksek duygusal tükenmişliğe ve duyarsızlaşmaya sahip olduğu bulunmuştur. Görüşmeler mesleki kıdemi 6-10 yıl olan üç öğretmenle (Ö1,Ö2,Ö3), 0-5 yıl arası olan iki öğretmenle (Ö4 ve Ö5) yapılmıştır. Tablo 4.14’de mesleki kıdemın duygusal tükenmişliğe etkisine yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemının Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi

Duygular	Açıklamaları
Olumsuz Duygular	Sorumluluk hissetmeme (Ö3) Benim işimin ben hariç idarecisinden velisine kadar benden daha iyi bilinmesi kıdemim arttıkça işime eskisi kadar kendimi sorumlu hissetmeme sebep oldu.
	Yıpranmışlık hissi (Ö1,Ö2, Ö3) Özel hayatımın artan sorumluluklarının yanında göreve başladığımdan beri sürekli öğretmenlik mesleğindeki görev sorumluluklarının hem artması hem de değişmesi aşırı yorulmama ve yıpranmama sebep oldu (Ö1) Her yıl bence gereksiz olan yeni iş yüklerinin yüklenmesi kendime ayırmam gereken zamanın azalmasına, kendimi aşırı yorgun ve yıpranmış hissetmeme sebep oldu (Ö2) Artan iş yükü gereksiz yorulmama sebep olurken, benim işimle ilgili bu işin mutfağında olmayan idarecisinden velisine kadar gereksiz ve lüzumsuz eleştirileri beni yıprattı (Ö3)
Olumlu Duygular	Çaresizlik duygusunda azalma (Ö4) İlk yıllarda bazı konuları çok iyi anlattığımı düşündüğüm halde öğrencilerin bu konu ile ilgili soruları çözememesi beni ne yapabileceğim konusunda çaresizliğe düşürüyorken, artık kendime özgü tekniklerle bu tür konuları daha iyi anlatmam çaresizliğimi giderdi.
	İşe odaklanma (Ö5) Mesleki deneyimim arttıkça işime daha iyi odaklandım daha gayretle çalıştım.

Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında mesleğe yönelik olumlu duygular yaşamaktadır. Mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğretime yönelik çaresizliklerinin azalması (Ö4) ve işlerine daha iyi odaklanmaları (Ö5) duygusal tükenmişlik yaşamadıklarını ya da düşük düzeyde yaşadıklarını göstermektedir. Ancak deneyim süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin işlerine gereğinden fazla karışan kişilerin olması ve bu kişilerden aldıkları olumsuz eleştiriler kendilerini işlerine yönelik eskisi kadar sorumlu hissetmemelerine ve yıpranmışlık hissi yaşamalarına (Ö3) neden olmuştur. Ayrıca iş yüklerinin artmasının aşırı yorgunluk hissi yarattığını (Ö1, Ö2, Ö3)

belirtmişlerdir. Bu durum 6-10 yıllık öğretmenlerin tükenmişliğin bireysel boyutu olan duygusal tükenmişliği neden yaşadıklarını açıklamaktadır.

4.2.1.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.

Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin en düşük, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin en yüksek duyarsızlaşmaya sahip olduğu bulunmuştur. Görüşmeler mesleki kıdemi 6-10 yıl olan üç öğretmenle (Ö1,Ö2,Ö3), 0-5 yıl arası olan iki öğretmenle (Ö4 ve Ö5) yapılmıştır. Tablo 4.15’de mesleki kıdemin duyarsızlaşmaya etkisine yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Duyarsızlaşmaya Etkisi

Kişiler	Tepki türleri	Açıklamaları
Öğrencilere yönelik	Umursamazlık (Ö1,Ö3)	Öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelirken aynı zamanda onlara karşı daha umursamaz davranmaya başladım (Ö1)
	Agresifleşme ve katı davranma (Ö2)	Kendimi yorgun hissettiğim için yaramaz öğrencilerin yaptıkları beni agresifleştiriyor ve öğrencilere daha katı davranmama sebep oluyor (Ö2)
	İlgi ve anlayış (Ö4, Ö5)	Öğrencilere karşı daha ilgili ve anlayışlı davranmama sebep oldu (Ö4) Deneyimim arttıkça öğrencilere daha sevecen ve anlayışlı davrandım (Ö5)
Veliye yönelik	İlişkileri minimize etme (Ö1)	Velilerin dersle ilgili gereksiz eleştirilerine aldırma, cevap bile vermiyorum. Elimden geldiği kadar ilişkilerimi minimize ettim.
	Sinirlilik ve agresifleşme (Ö2)	Velilerin çocukları ile ilgili gereksiz istek ve arzuları beni sinirlendiriyor agresif davranmama sebep oluyor.
	Umursamazlık (Ö3)	Velilerin yaptıklarına aldırma ve kafama göre takılmaya başladım.
	İlişkilerin gelişmesi (Ö4)	Velilerle ilişkilerimi çok geliştirdim. Mümkün olduğu kadar onların çocukları için rica ve taleplerini anlayışla karşılıyor ve yerine getirmeye çalışıyorum.
	Anlayış (Ö5)	Velilerin benden beklentilerini daha anlayışla karşılamaya başladım.
İdareciye yönelik	İlişkileri azaltma (Ö1)	İdarecilerle ilişkilerimde rahat oldum mümkün olduğu kadar az görüştim ve eskisi kadar onların haksız tutum ve davranışlarını umursamaz oldum.
	Umursamazlık (Ö1,Ö2,Ö3)	İdarecilerin gereksiz taleplerini görmezden geliyor ve yapmıyorum (Ö2) İdarecilerin yaptıklarına aldırma ve kafama göre takılmaya başladım (Ö3)
	İlişkilerin gelişmesi (Ö4)	İdarecilerle ilişkilerim deneyimimin artışına bağlı olarak gelişti.
	Saygı gösterme (Ö5)	İdarecilere daha saygılı davranmaya başladım.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl öğretmenlerde öğrenciye karşı; umursamazlık (Ö1,Ö3), agresifleşme ve katı davranma (Ö2), veliye karşı; ilişkileri minimize etme (Ö1), sınırlılık ve agresifleşme (Ö2), umursamazlık (Ö3), idareye karşı; ilişkileri azaltma (Ö1), umursamazlık (Ö1,Ö3), görmezden gelme (Ö2) gibi olumsuz tepkiler tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşma bileşenini yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin olumsuz davranışlarından, velilerin eleştiri ve baskılarından, idarecilerin ise haksız davranış ve gereksiz taleplerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin ise öğrenci, veli ve idarecilerine yönelik olumlu tepkiler gösterdikleri belirlenmiştir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşma bileşenini yaşamadıkları görülmüştür.

4.2.1.3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kişisel başarı düzeyine etkisi.

Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük oranda kişisel başarıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu durumu incelemek üzere kıdemi 0-5 yıl arası olan iki öğretmenle (Ö4 ve Ö5), 6-10 yıl olan üç öğretmenle (Ö1,Ö2,Ö3) görüşme yapılmıştır. Tablo 4.16’da mesleki kıdemin kişisel başarıya etkisine yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Kişisel Başarılarına Etkisi

Kişisel başarı boyutları	Açıklamalar	
Mesleki boyut	Sınıf hâkimiyeti (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5)	Sınıf yönetimim deneyimimle doğru orantılı gelişti (Ö3)
	Öğretim bilgi ve becerileri (Ö5)	Konuları daha seri ve anlaşılır anlatabilmemi sağladı.
	Özgüven artması (Ö4)	Deneyimim arttıkça mesleki yeterliliğim arttı bu da benim daha kendime güvenerek derse girmeme neden oldu.
	Verimliliğin azalması (Ö2)	Eskiden ön hazırlık yaparak derslere girerken şimdilerde sorumluluklarımın artmasına bağlı olarak vakit bulamadığımdan çoğu zaman sadece bilgi birikimimi kullanıyorum bu da ders verimliliğimi azaltıyor.
	Düşük üretkenlik (Ö1)	Eskiden zamanım daha çok olduğu için kendi ders materyallerimi kendim hazırlarken şimdi hazırlayamıyorum.
Kişisel boyut	Umursamazlık (Ö3)	Kişisel başarıum umurumda değil çünkü kıdemim arttıkça anladım ki başardığım her şey hem veli hem de idareciler tarafından kontrol ediliyor ancak takdir görmüyor. Çok fazla çalışıp yorulup yıpranman da yanına kar kalıyor.

Görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sınıf hâkimiyetlerinin artması kişisel boyutta kendilerini olumlu yönde geliştirdiklerini göstermektedir. 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülen öğretim bilgi ve

becerilerinin (Ö5) ve özgüvenin artması (Ö4) tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil eden kişisel başarıda azalma yaşamadıklarını göstermektedir. Ancak mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerde görülen düşük üretkenlik (Ö1), iş verimliliğinin azalması (Ö2) ve umursamazlık (Ö3) yaşamaları mesleki ve kişisel boyutta başarı düşüşü yaşadıklarını göstermektedir.

4.2.2. İdarecilerin Verdikleri Performans Notlarının Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

İdarecilerin öğretmenlere verdikleri performans notuna ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmek üzere beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin envanterden aldıkları puan yüksek düzeydedir. Görüşmede ilk olarak tüm öğretmenlere çalıştıkları kurumdaki idareciler tarafından haksızlığa uğrayıp uğramadıkları sorulmuştur. Bu soruya cevap veren beş öğretmende haksızlığa uğradığını söylemiştir. Tablo 4.17’de bu haksızlıkların neler olduğuna ilişkin öğretmenlerin açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin İdareciler Tarafından Uğradıklarını Düşündükleri Haksızlık Türleri

Haksızlık Türleri	Açıklamaları
Sınıfların dağıtımında	Akademik başarısı düşük sınıfların verilmesi (Ö6,Ö8)
	Bayan olduğumuz için kendi çocuklarımızla ilgilenmekten öğrencilerimizle ilgilenemeyeceğimizi düşünen müdür bey akademik başarısı iyi olan sınıfları erkek öğretmenlere verdi (Ö8)
	Dersine girdiği sınıfın başka öğretmene verilmesi (Ö9)
	Daha önce benim dersine girdiğim sınıflar elimden alınarak başka arkadaşlara verildi.
	Küçük yaştaki öğrenci sınıflarının verilmesi (Ö10)
	7. ve 8. sınıf istememe rağmen bana sürekli 5. ve 6. sınıflar verildi.
Derslerin programlamasında	Taleplerin dikkate alınmaması (Ö6)
	Ders programlamada bazı kişilerin özel talepleri dikkate alınırken, benim haklı taleplerim dikkate alınmadı.
Görevlerin değerlendirilmesinde	Görevi yapanlarla yapmayanların ayırt edilmemesi (Ö7)
	Verilen görevi yerine getirmeyen arkadaşlarım yüzünden müdür toplantıda kişi ayrımı yapmadan beni de dâhil ederek çok sert ve aşağılayıcı sözler etti. Görmezden gelme gibi olumsuz davranışları yılsonuna kadar devam etti.

Öğretmenler sınıfların dağılımında, ders programlarının düzenlenmesinde ve görevlerin değerlendirilmesinde idareciler tarafından haksızlığa uğradıklarını

düşünmektedirler. Öğretmenlere bu haksızlıklar karşısında neler hissettikleri sorulduğunda; sınırlarının bozulduğunu (Ö6), idarecilere yönelik saygılarını yitirdiklerini (Ö6,Ö8), mesleki başarılarını göstermede zorluk yaşadıklarını (Ö8), çalışma isteklerinin azaldığını ve bu mesleği yapmak istemediklerini düşündüklerini (Ö7, Ö9, Ö10) belirtmişlerdir. Öğretmenlere idarecilerin verdikleri performans notu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tümü performans notunun objektif olarak verilmediğine inanmaktadır. Beş öğretmenin bunun nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4. 18. Öğretmenlerin İdarecilerin Verdikleri Performans Notunun Sübjektif Olduğunu Düşünme Nedenleri

Nedenleri	Örnek ifadeler
İdarecilerle farklı görüşe sahip olmak (Ö6)	Sendika ve dünya görüşü farklılığı nedeniyle performans notum düşük verildi.
Kişisel ilişkilerin değerlendirmeye etki etmesi (Ö7,Ö8,Ö9,Ö10)	Müdürüm performansımı çok beğendiğini ifade etmesine rağmen aramın iyi olmadığı müdür yardımcısının etkisinde kalarak beklentilerimin altında puan verdi (Ö7) Bütün evraklarım hazır ve öğrencilerimde akademik olarak iyi olmasına rağmen idarecilerle ikili ilişkileri iyi olan ancak benim kadar çalışmayan insanlar benden daha yüksek puanlar aldılar (Ö8)

Tablo 4.18’de de görüldüğü gibi öğretmenler gerek görüş farklılığı gerekse kişisel ilişkileri sebebiyle hak ettikleri performans notunu alamadıkları için idarecilerin vermiş olduğu performans notunun sübjektif olduğunu düşünmektedirler.

4.2.2.1. İdarecilerin verdikleri performans notlarının öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.

İdarecilerin performans notlarının sübjektif olduğunu düşünen öğretmenlerin duyguları ve bu duruma yönelik ifadeleri Tablo 4.19’da yer almaktadır.

Tablo 4. 19. Düşük Performans Notunun Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi

Duygular	Açıklamaları
Karamsarlık (Ö6)	Bu mesleğin benim için artık yapılamayacak hale geldiğini düşündüm. Sonraki günlerde de sabah okula gitmek içimden gelmedi.
İsyan (Ö10)	Lanet olsun bu adaletsizliğe dedim.
Kaygı (Ö10)	Mesleki geleceğime karşı daha olumsuz düşüncelere sahip olmama sebep oldu.
Öfke (Ö6)	İlk öğrendiğimde canım çok sıkıldı, sınırlendim.
Ümitsizlik (Ö7)	Bu durum beni işim konusunda geleceğe yönelik ümitsizliğe düşmeme sebep oldu.
Çaresizlik (Ö8)	Bu durum karşısında bir şey yapamadım ve kendimi çaresiz hissettim.
Saygının yitirilmesi (Ö9)	Bu arkadaşlarım ve idareciler hakkında olumsuz eleştirilerimi sesli olarak dile getirmeye başladım. Ayrıca müdüre duyduğum saygımın azalmasına neden oldu.

Tablo 4.19’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin tümü uğradıklarını düşündükleri haksızlık karşısında olumsuz duygular hissetmiş ve duygusal tükenmişlik yaşamışlardır.

4.2.2.2. İdarecilerin verdikleri performans notlarının öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.

Tablo 4.20’de öğretmenlerin düşük performans notuna yönelik tepki türleri ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 20. Düşük Performans Notunun Öğretmenlerin Duyarsızlaşmasına Etkisi

Tepki Türleri		Açıklamaları
Mesleğe yönelik	Konsantrasyon kaybı (Ö6)	Derslerin işlenişinde konsantrasyon eksikliği yaşadım
	Özgüven eksikliği (Ö9)	Dersle ilgili başarısızlık hissi yaşadım.
	İlgi ve istek eksikliği (Ö7, Ö10)	Derslere geç gitmeye başladım (Ö7) Derse girmeden önce hissettiğim şevk ve heyecanım azaldı (Ö10)
	Tepkisiz (Ö8)	Herhangi bir tepki geliştirmedim, tepkisiz kaldım.
Kuruma ve idarecilere yönelik	Okul değiştirme isteği (Ö6,Ö10)	Çalıştığım okulu değiştirmeyi / başka okula tayin istemeyi düşündüm (Ö6)
	Örgütsel bağlılıkta azalma (Ö10)	Okula karşı hissettiğim örgütsel bağlılığım azaldı.
	Verilen görevleri aksatma (Ö6,Ö7,Ö10)	İdarecilerin bana verdiği görevleri zamanında yapmayıp elimden geldiği kadar geciktirdim(Ö6)
	Görmezden gelme (Ö8,Ö9)	İdarecilerden takdir görmediğimi anladım onlara küstüm uzun süre konuşmamayı tercih ettim (Ö9) Onları görmezden gelerek kırıldığımı incindiğimi gösterdim (Ö8)
Öğrencilere yönelik	Çabuk öfkelenme (Ö6, Ö10)	Öğrencilerin olumsuz davranışları beni daha çabuk öfkelenirir oldu (Ö6)
	İlgi eksikliği (Ö9)	Öğrencilerle birebir ilgilenmelerim azaldı.

Öğretmenlerin düşük performans notuna yönelik göstermiş oldukları tepkileri mesleğe, çalıştıkları kuruma ve idarecilerine ve öğrencilerine yöneliktir. Tepkileri incelendiğinde; konsantrasyon kaybı (Ö6), özgüven eksikliği (Ö9), okul değiştirme isteği (Ö6,Ö10), örgütsel bağlılıkta azalma (Ö10), verilen görevleri aksatma (Ö6,Ö7,Ö10), görmezden gelme (Ö8,Ö9), çabuk öfkelenme (Ö6,Ö10), ilgi eksikliği (Ö9) gösterenlerin tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşma bileşenini yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.2.2.3. İdarecilerin verdikleri performans notlarının öğretmenlerin kişisel başarı düzeyine etkisi.

Tablo 4.21’de düşük performans notlarının öğretmenlerin kişisel başarılarına etkisine ilişkin açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 21. Düşük Performans Notunun Öğretmenlerin Kişisel Başarılarına Etkisi

Kişisel Başarı Boyutları		Açıklamaları
Kişisel boyut	Motivasyon azalması (Ö6)	Beklediğim notun gelmemesi işime motivasyonumu azalttı.
	İş veriminde azalma (Ö6,Ö9)	Beklentilerimin altında bir not almam daha isteksiz çalışmama sebep oldu (Ö9)
	Hırs yapma (Ö8,Ö10)	Müdürü utandırmak adına hırslanıp daha çok çalıştım (Ö8)
	Etkilenmeme (Ö7)	Verilen notu ciddiye almadığım için kişisel başarıyı etkilemedi.
Öğrenci boyutu	İlginin azalması (Ö6)	Haksızlığa uğradığımı düşündüğüm için öğrenci başarılarına ilgi ve alakam azaldı.
	Akademik başarının düşmesi (Ö9)	Öğrencilerin girmiş olduğu denemelerde fen ortalamalarının düşmesine dolayısıyla kişisel başarımın düşmesine neden oldu.

İdarecilerin verdikleri performans notunun subjektif olduğuna inanan öğretmenlerin kişisel başarılarında farklılıklar kaydedilmiştir. İki öğretmen (Ö6 ve Ö9) bu durumdan olumsuz etkilenmiş, kişisel başarılarında düşüş yaşadığını belirtmiştir. Bu durum diğer iki öğretmende (Ö8 ve Ö10) ise tam tersi bir durum ortaya çıkarmış ve daha çok çalışarak kendilerini ispatlama yoluna gitmişlerdir. Bu öğretmenler yaşadıkları olumsuz durumun kişisel başarılarında artış sağladığını ifade etmektedirler. Bir öğretmenin ise (Ö7) tükenmişliğin kişiler arası boyutu olan duyarsızlaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Bu olumsuz durumu öğrencilere yansıtan öğretmenler de olmuştur (Ö6 ve Ö9). Öğrencilere yönelik ilgileri azalmış ve öğrencilerin akademik başarısında düşüş yaşamalarına neden olmuşlardır.

4.2.3. Öğretmenlerde Ek Gelirin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

Ek gelirin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisini değerlendirmek üzere beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin iki tanesi (Ö11,Ö12) ek gelire sahip, üç tanesi (Ö13, Ö14 ve Ö15) ise ek gelire sahip değildir.

4.2.3.1. Öğretmenlerde ek gelirin duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.

Tablo 4.22’de öğretmenlerin ek gelire bağlı olarak geliştirdikleri duygular yer almaktadır.

Tablo 4. 22. Ek Gelirin Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi

Ek Geliri Olanların Duyguları		Açıklamaları
Olumsuz duygular	Bıkkınlık ve yorgunluk (Ö12)	Gerek özel dersimin olması gerekse kurslara sahip olmak daha fazla yorulmama sebep olduğundan belirli bir süreden sonra bıkkınlığa sebep oluyor.
Olumlu duygular	Motivasyon (Ö11)	Beni olumlu etkiliyor daha fazla çalışmam konusunda beni güdüyor.
Ek Geliri Olmayanların Duyguları		
Olumsuz duygular	Doyumsuzluk (Ö15)	(Ek gelire) Sahip olsam maddi doyum ve mesleki yeterlilik duygularımın artacağını düşünüyorum.
Olumlu duygular	Motivasyon (Ö14)	Ek gelire sahip olmamak (özel ders anlamında) var olan arkadaşlarıma göre daha az yorulmama sebep olduğu için daha dinç ve şevkle çalışmama sebep oluyor.
	Etkilenmeme (Ö13)	Bu tür gelirlerim benim yaşantımda kolaylık ya da maddi tatmin sağlamadığı için mesleki duygularımı etkilemiyor.

Öğretmenlerin ek gelire sahip olup olmaması çalışma isteklerini kişisel anlamda farklı düzeylerde etkilemektedir (Ö11, Ö14). Ek gelire sahip olmanın motivasyon sağladığını belirtmesi Ö14’ün duygusal tükenmişlik yaşamadığını, ek gelire sahip olmamanın doyumsuzluğa sebep olduğunu belirtmesi Ö15’in duygusal tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Ayrıca ek gelire sahip olan Ö12’de görülen bıkkınlık ve yorgunluk da tükenmişliğin bireysel boyutunu temsil eden duygusal tükenmişlik yaşadığını göstermektedir.

4.2.3.2. Öğretmenlerde ek gelirin tükenmişliğin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.

Tablo 4.27’de öğretmenlerin ek gelire bağlı olarak geliştirdikleri tepki türleri ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 23. Ek Gelirin Öğretmenlerin Duyarsızlaşmasına Etkisi

Tepki Türleri		Açıklamaları
Öğrencilere yönelik	İyi ilişkiler geliştirme (Ö11, Ö12)	Ek gelire sahip olmak öğrenci ve velilerle pozitif ilişkiler geliştirmemi sağladı (Ö11)
	Duyarsızlık (Ö13)	Ek gelirim yok. Bu yüzden ne veliye ne öğrenciye ne de idarecilere bir minnetim yok.
	Duygusal tampon (Ö14)	Ek geliri olanlar daha iyi öğretmen kabul edildiği için benim bu yaklaşım içinde olan öğrenci ve veliye tepkili davranmama sebep oluyor.
	İncinme ve alınganlık (Ö15)	(Ek) Gelire sahip olmamak yani özellikle kurslarda öğrenci ve veliler tarafından tercih edilmemek beni üzüyor, incitiyor. Bazen öğrenciler soru getirdiğinde kurs öğretmenin çözsün diye öğrencilere sitemde bulunuyorum.
Velilere yönelik	İyi ilişkiler geliştirme (Ö11,Ö12)	Öğrenci ve velilerle daha iyi birebir ilişkiler kurmamı sağlarken maddi olarak rahat olmak arkadaşlarımla hem muhabbetimi hem de paylaşımlarımı arttırdı (Ö12)
İdareci ve meslektaşlarına yönelik	Olumlu ilişkiler kurma (Ö11, Ö12)	(Ek gelir) Kendime güvenimi arttırdığı için arkadaşlarım ve idare ile ilişkilerimde daha az çatışma yaşamama sebep oldu (Ö11) Maddi olarak rahat olmak arkadaşlarımla hem muhabbetimi hem de paylaşımlarımı arttırdı (Ö12)
	Duygusal tampon (Ö14,Ö15)	Ek geliri olanlar daha iyi öğretmen kabul edildiği için benim bu yaklaşım içinde olan idareciye tepkili davranmama sebep oluyor (Ö14)
	Duyarsızlık (Ö15)	Dersine girdiğim öğrencilerin kursta tercih ettiği arkadaşım ile ilişkilerim azalıyor. O arkadaşım ile hem ders hem de kaynaklar konusunda mümkün olduğunca az paylaşımda bulunmama sebep oluyor.

Öğretmenler ek gelire bağlı olarak öğrenci, veli, idareci ve meslektaşlarına yönelik tepki geliştirmektedirler. Tepki türleri incelendiğinde ek gelire sahip olmayanların öğrenci, veli ve idareciye karşı uzak ve olumsuz tepki geliştirerek ilişkilerini minimize etmeleri (Ö13, Ö14, Ö15) tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşma bileşenini yaşadıklarını göstermektedir. Ek gelire sahip olanların ise öğrenci, veli ve idareci ile iyi ilişkiler geliştirmeleri (Ö11,Ö12) duyarsızlaşma bileşenini yaşamadıklarını göstermektedir.

4.2.3.3. Öğretmenlerde ek gelirin tükenmişliğin kişisel başarı düzeyine etkisi.

Tablo 4.24’de ek gelire göre öğretmenlerin kişisel başarı boyutları ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 24. Ek Gelirin Öğretmenlerin Kişisel Başarılarına Etkisi

Mesleki Boyut		Açıklamaları
Olumlu katkı	İsteklilik (Ö11)	Derslere daha hazırlıklı ve istekle girmeme neden oluyor. Ekstra sorular hazırlayıp kaynaklar taramama neden oluyor. Bu durumda kişisel başarıyı olumlu etkiliyor.
	Sınıf hâkimiyeti (Ö12)	Özel ders ve kurslara sahip olmak öğrenci ve veliler üzerinde olumlu katkılara sahip olduğu için sınıfa hâkim olmaya da katkı sağlıyor.
	Performansta artma (Ö11, Ö12)	Maddi kaygılarım azaldığı için ders içi performansım artıyor (Ö12)
Olumsuz katkı	İsteksizlik (Ö15)	Ek gelirim olmaması yani kurslarda tercih edilmemem zaten iyi öğretmenlerde kurslarda öğreniyorlar olmaları mantığını geliştirmeme sebep olduğu için derslere daha az hazırlanıyorum.
	Sınıf hâkimiyeti (Ö14)	Kurslarda öğrencilerin bir başka öğretmenden dersi dinlediği için normal derslerde beni dinlememeleri beni üzüyor. Çünkü öğrenci ben bunu öğrendim mantığı ile hareket ettiği için derslerde verimli olamıyorum.
	Performansta azalma (Ö14, Ö15)	(Kurslara) tercih edilen öğretmenlere daha iyi sınıflar, edilmeyenlere ise orta ya da kötü sınıflar verildiği için derslerde kişisel başarı azalıyor (Ö15)
Kişisel Boyut		
Olumlu katkı	Zihinsel dinginlik (Ö13)	Ek gelirim olmaması kendime ayırabileceğim zamanın daha fazla olmasına sebep oluyor. Hobilerimi yapmama imkân sağlıyor buda zihinsel olarak beni rahatlattığından kişisel başarıyı arttırdığını düşünüyorum.

Öğretmenlerin ek gelirin varlığı öğretmenin ekonomik kaygılarını azaltarak mesleki boyutta kişisel başarıyı artırırken (Ö11,Ö12), ek gelirin olmaması isteksizlik ve düşük üretkenliğe sebep olmakta ve mesleki başarıyı azaltmaktadır (Ö14, Ö15). Ancak ek gelire sahip olmamak zihinsel dinginlik (Ö13) sağladığı için öğretmenlere kişisel boyutta olumlu katkı da sağlamıştır (Ö13).

4.2.4. Öğretmenlerin Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmalarının Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

Okullardaki fen laboratuvarı ve teknolojik imkânların kullanımının mesleki tükenmişlik düzeyine etkisine etkisini değerlendirmek üzere beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin iki tanesi okullarında fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlara sahip olmayan (Ö17,Ö20), üç tanesi ise fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanan öğretmenlerdir (Ö16, Ö18 ve Ö19).

4.2.4.1. Öğretmenlerde fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmanın duygusal tükenmişlik düzeyine etkisi.

Tablo 4.25'te öğretmenlerin fen laboratuvarı ve teknolojik imkân kullanımına bağlı olarak geliştirdikleri duygular yer almaktadır.

Tablo 4. 25. Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmanın Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişliklerine Etkisi

Geliştirdikleri Duygular	Açıklamaları	
Olumsuz duygular	Mesleki tatminsizlik (Ö17,Ö20)	Konuları ne kadar iyi anlattığımı düşünsem de öğrencilere somutlaştıramadığımı düşündüğümden işlediğim ders beni tatmin etmiyor (Ö17)
	Tedirginlik (Ö20)	Öğrencilerin anlayıp anlamadığı konusunda tedirginlik yaşamama sebep oluyor.
Olumlu duygular	Özgüvenin artması (Ö18,Ö19)	Teknolojik imkânlarla sahip olmak ders dokümanlarının her an elimin altında olmasını sağladığı için özgüvenimi artırıyor (Ö19)
	Mesleki doyumun artması (Ö16)	Bu tür imkânlarla sahip olup onları kullanmak suretiyle öğrencilerime yaparak yaşatarak öğretmek hem benim mesleki doyumumu artırıyor hem de beni mutlu ediyor.

Okulun laboratuvar ve teknolojik imkânlarının öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini etkilediği söylenebilir. Bu imkânları derslerinde kullanan öğretmenlerin mesleki doyum yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Okulda fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlarla sahip olan ve bunları kullanan öğretmenler (Ö16,Ö18,Ö19) anlattıkları derslerin duygusal açıdan kendilerini tatmin ettiğini belirtmişlerdir. Bu imkânları kullanarak öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağladıklarını, mutlu bir öğrenme ortamı oluşturabildikleri için hem öğrencilerin hem de kendilerinin doyuma ulaştığını düşünmektedirler. Okulda fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlarla sahip olmayan öğretmenler (Ö17,Ö20) ise mesleki doyuma ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretimlerini bu imkânları kullanarak zenginleştirmek isteyen öğretmenler, öğrencilerinin bu imkânlardan faydalanamadıkları için eksik öğrenebileceklerini düşünmekte bundan dolayı tedirginlik yaşamaktadırlar. Bu öğretmenlerin mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunu yaşadıkları söylenebilir.

4.2.4.2. Öğretmenlerde fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmanın tükenmişliğin duyarsızlaşma düzeyine etkisi.

Tablo 4.26'da öğretmenlerin fen laboratuvarı ve teknolojik imkânların kullanımına bağlı olarak geliştirdikleri tepki türleri ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 26. Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmanın Öğretmenlerin Duyarsızlaşmalarına Etkisi

Tepki Türleri		Açıklamaları
Derse yönelik tepki	Tatminsizlik (Ö17)	Laboratuvarı ya da teknolojiyi kullanmadığımda işlediğim ders beni tatmin etmiyor.
	İstek ve heyecan (Ö18,Ö19)	Dersimin daha aktif, heyecanlı, katılımcı geçmesini sağladığı için başarı duygumu artırdı (Ö18) Derse daha şevkle ve istekle girmeme neden oluyor (Ö19)
	Stres (Ö20)	Kullanamamak iş yükümü artırıp, performansımı düşürdüğü için derse karşı stresimi artırıyor.
Öğrenciye yönelik tepki	Olumsuz algı geliştirme (Ö16)	Öğrenci evde anlatırken akıllı tahtadan izledik diye veliye anlatıyor. Velide öğretmen bir şey anlatmıyor akıllı tahtadan izletiyormuş diye idareye yanlış dönütler verebiliyor.
	İletişim kurma (Ö17, Ö18, Ö19)	Bunları kullanamadığımda öğrencilerimle etkili bir iletişim kuramadığımı hissediyorum (Ö17) Öğrencilerimin yaparak görerek öğrenmeleri benim onlara karşı bağlarımı kuvvetlendirdi (Ö18) Öğrencilere daha olumlu müdahaleler de bulunabilmeme imkân sağladı (Ö19)
	Agresifleşme (Ö20)	Kullanamamak derse karşı stresimi artırdığı için öğrencilere karşı daha agresif olmama sebep oluyor.
İdareciye yönelik tepki	İlişkileri minimize etme (Ö17)	İdarecilerle bu konuda muhatap olmamaya çalışıyorum. Çünkü muhatap olduğumda sonuç çatışmaya sebep oluyor.
	Suçlama (Ö16,Ö20)	İdarecilerime bu imkânları sağlayabilen okulları örnek göstererek eksikliklerimden dolayı onları sorumlu tutuyorum (Ö20)
	Sağlıklı ilişkiler geliştirme (Ö16,Ö18, Ö19)	Bu tür imkânları kullanmak idarenin yaptığınız işe daha çok saygı duymasına sebep oluyor. Dolayısıyla idare ile daha seviyeli bir ilişki içerisinde oluyorsunuz (Ö18)

Okulda fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlarla sahip olan ve bunları kullanan öğretmenler (Ö16,Ö18,Ö19) hem derse hem de öğrenci ve idarecilere karşı yakın ve sıcak bir tavır geliştirerek ilişkilerini iyileştirmeyi başarabildikleri için tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu yaşamamaktadırlar. Fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlarla sahip olmayan öğretmenler (Ö17,Ö20) ise derse karşı yaşadıkları stresten dolayı etkin çalışabilme kapasitelerini yitirmekte ve mesleki doyum yaşayamamaktadırlar. Öğrenci ve idareciye karşı sert tutumlar geliştirmekte ve ilişkilerine mesafe koymaktadırlar. Öğretmenlerin vermiş olduğu bu tepkiler tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu yaşadıklarını göstermektedir.

4.2.4.3. Öğretmenlerde fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmanın tükenmişliğin kişisel başarı düzeyine etkisi.

Tablo 4.27’de öğretmenlerin fen laboratuvarı ve teknolojik imkânların kullanımına bağlı olarak geliştirdikleri kişisel başarı boyutları ve öğretmenlerin açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 27. Fen Laboratuvarı ve Teknolojik İmkânları Kullanmanın Öğretmenlerin Kişisel Başarılarına Etkisi

Kişisel Başarı Boyutları		Açıklamaları
Mesleki boyut	Zaman tasarrufu (Ö16)	Derse hazırlık için daha az zaman harcamamı sağlıyor.
	Sınıf hâkimiyeti (Ö16,Ö18,Ö19)	Sınıf yönetimimi kolaylaştırıyor (Ö16)
	Öğretim süreci (Ö17)	Laboratuvarı kullanamamak dersleri daha yüzeysel anlatmama neden oluyor.
Kişisel boyut	Öz yeterlilik (Ö16)	Öz-yeterliğimi de arttırdığımı düşünüyorum.
	Yetersizlik (Ö17,Ö20)	Bu durum da bazen yetersiz olduğumu düşünmeme sebep oluyor (Ö17)

Okulda fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlarla sahip öğretmenler (Ö16,Ö18,Ö19) hem kişisel hem de mesleki boyutta kişisel başarılarının arttığını belirtmektedirler. Bu imkânların kullanımı öğretmenlerde yeterlilik hissini arttırdığı için motivasyonlarını da arttırmaktadır. Okullarında fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanamayan öğretmenler (Ö17,Ö20) ise derslerde konuları somutlaştıramamaya bağlı olarak öğrencilere yüzeysel öğretim yaptıklarını düşündükleri için kişisel boyutta kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu duygulara sahip öğretmenler tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda azalma yaşamaktadırlar.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçları alan yazında yer alan araştırmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Araştırma sonuçları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada Sivas il merkezinde görev yapan fen bilimleri dersi öğretmenlerinin yaşadığı tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, bazı demografik değişkenler ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve tükenmişlik sorununun kaynağını belirleyerek soruna çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kıdemin, ek gelirin varlığının, idarecilerin öğretmenlerin performanslarına yönelik değerlendirmelerinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlerin Kıdemlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Elde edilen sonuçlar ışığında 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu bulgu 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin en düşük, 6-10 yıllık kıdeme sahip Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin en yüksek duygusal tükenmişliğe ve duyarsızlaşmaya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kişisel başarı açısından ise 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük orana sahiptir. Yapılan görüşmelerde 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler işlerine gereğinden fazla karışan kişilerin (veli, idareci) olduğunu ve bu kişilerden aldıkları olumsuz eleştirilerin işlerine yönelik eskisi kadar sorumlu hissetmemelerine ve yıpranmışlık hissi yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmelerin mesleki kıdemi arttıkça bu tür müdahale ve olumsuz eleştirileri zamanla daha az tolere edebildiklerini ortaya koymaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamalarının bir diğer nedenini iş yüklerinin artması ve bununla birlikte aşırı yorgunluk hissi yaşamaları ile açıklamışlardır. Bu yorgunluğun öğrencilerin olumsuz davranışlarından, velilerin eleştirisi ve baskılarından, idarecilerin haksız

davranış ve gereksiz taleplerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Düşük üretkenlik, iş verimliliğinde azalma ve umursamazlık öğretmenlerin kişisel başarısına da olumsuz şekilde etki etmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmayı düşük düzeyde yaşadıkları, mesleki kıdemleri arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma artarken kişisel başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Izgar, 2000; Cemaloğlu ve Erdemlioğlu-Şahin, 2007; Tunaboşlu, 2015; Sönmezer, 2015; Ercan ve diğ., 2016 çalışmalarıyla paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Cemaloğlu ve Erdemlioğlu-Şahin (2007) öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında tükenmişliğinde arttığını belirtmiştir. Tunaboşlu (2015) ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinde mesleki kıdeme bağlı olarak duygusal tükenmenin 16-20 yıl ve duyarsızlaşmanın 6-10 yıl arasında en fazla olduğunu belirtmiştir. Sönmezer (2015) öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda 11-20 yıl kıdemi olanlarda en fazla olduğunu belirtmiştir. Ercan ve diğ. (2016) 6-10 yıl mesleki kıdemi olan fen ve teknoloji öğretmenlerinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın fazla olduğunu belirtmiştir. Ancak Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tükenmişliğin iş tecrübesinin az olduğu yaşlarda yani kişinin kariyerinin ilk dönemlerinde görülme riskinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Buna benzer olarak Amasralı'da (2016) mesleki kıdem arttıkça matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin azaldığını belirtmiştir. Aslan (2009) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda anlamlı olarak azaldığını, kişisel başarı alt boyutunda ise arttığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak bu çalışmaya katılan 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe başladıktan bir süre sonra yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı mesleğe yönelik duyarsızlık yaşadıkları, duygusal olarak tükendikleri ve kişisel başarıların da düşüş yaşadıkları söylenebilir.

5.2.2. Öğretmenlerin Ek Gelir Varlığının Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Elde edilen sonuçlar ışığında ek gelire sahip öğretmenler ile sahip olmayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar ek

gelire sahip olmayan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının ek gelire sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan görüşmelerde ek gelire sahip olmayan öğretmenler mesleğe yönelik isteksizlik, düşük üretkenlik gibi olumsuz duygular geliştirdiklerini ancak kurs ve özel ders olmamasının iş yükünü azalttığı için zihinsel dinginlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ek geliri olan öğretmenler ise kurs ve özel dersler nedeniyle ekonomik kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Bu durum kurs ve özel derslerden elde edilen ek gelirin öğretmenlerin ekonomik kaygılarını azalttığını ancak iş yükü arttığı için öğretmenlerde zihinsel yorgunluğa sebep olduğunu ve kişisel başarıyı azalttığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinde ek gelir varlığı duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmayı etkilemezken kişisel başarı düzeyini azalttığı söylenebilir. Cordes ve Dougherty (1993) iş yükünün çalışanların iş ile ilgili talepleri karşılama kapasitelerini bitirerek yorgunluğa neden olacağını ve kendilerini iş taleplerini karşılamada yetersiz hissettiklerinde tükenmişliğin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Sürgevil-Dalkılıç'a (2014) göre günümüzde ücret işe duyulan saygının bir belirleyicisi kabul edildiğinden, düşük ücretin önemli bir tükenmişlik nedeni olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde Sürgevil-Dalkılıç'ın (2014) görüşünü destekleyen araştırma sonuçları ile karşılaşılmaktadır. Maslach, Schaufeli, Leiter (2001) çalışanın başarılarıyla orantılı alamadığı maaşın uygun ödül yetersizliği olup çalışanlarda işe yaramama duygusunu geliştirdiğini ve tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıda azalmaya neden olduğunu belirtmiştir. Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2007) maaş dışı geliri olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamadıklarını, maaş dışı herhangi bir geliri olmayan öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin arttığını belirtmiştir. Umay (2015) Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenlerinde aylık gelir attıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında tükenmişliğin azaldığını ancak kişisel başarı boyutunda anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Yarış (2016) Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinde gelir düzeyi 3000 ve altında olanların gelir düzeyi daha fazla olanlara göre duygusal tükenmenin fazla, kişisel başarının ise fazla olduğunu belirtmiştir.

Ancak alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın sonucu ile benzer sonuçlara sahip çalışmalara da rastlanmıştır. Kandur (2020) Fizik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının ek gelire sahip olup-olmama değişkenine göre değişmediğini belirtmiştir. Özdemir (2015) ise öğretmenlik mesleğinin bir vicdan işi olduğunu ve

dolayısıyla maaşın yeterli olup olmamasına göre bir öğretmenin mesleki tükenmişliğinin değişmeyeceğini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak kurs veya özel ders gibi faaliyetlerle ek gelir elde eden Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin iş yükünün artışına paralel olarak yaşadıkları zihinsel ve bedensel yorgunluğa bağlı olarak kişisel başarının azaldığı söylenebilir.

5.2.3. İdarecilerin Öğretmenlerin Performanslarına Yönelik Değerlendirmelerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Elde edilen sonuçlar ışığında idarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenler ile objektif olduğuna inanan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, kişisel başarı alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Okul müdürünün performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşmaları objektif olduğuna inananlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. İş yerinde adalet açısından yaşanacak uyumsuzluk veya olumsuz bir algının tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarıyla ilgilidir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Yapılan görüşmelerde öğretmenler sınıfların dağılımında, ders programlarının düzenlenmesinde ve görevlerin değerlendirilmesinde idareciler tarafından haksızlığa uğradıklarını ve gerek görüş farklılığı gerekse kişisel ilişkileri sebebiyle hak ettikleri performans notunu alamadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürünün performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenler uğradıkları haksızlığın karamsarlık, isyan, kaygı, öfke, ümitsizlik, çaresizlik, saygının yitilmesi gibi olumsuz duygular yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler uğradıkları haksızlık karşısında mesleğe, çalıştıkları kuruma, idarecilerine ve öğrencilerine yönelik olumsuz duygular, konsantrasyon ve özgüven eksikliği, okul değiştirme isteği, örgütsel bağlılıkta azalma, verilen görevleri aksatma, görmezden gelme, çabuk öfkelenme, ilgi eksikliği gibi tepki türleri geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum idarecilerin subjektif değerlendirmelerine karşı öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra idarecilerin subjektif değerlendirmelerinin Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde idarecilerin performans değerlendirmelerinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisi ile ilgili çalışma bulunamamıştır. Ancak üstlerinden takdir görmeyenlerin mesleki tükenmişliğe etkisine yönelik olarak Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), çalışanın başardığı zor işin başkaları tarafından görmezden gelinmesi ve takdir edilmemesi anlamına gelen sosyal ödüllerin yetersizliğinin çalışanlarda işe yaramama duygusunu geliştirdiğini ve kişisel başarıda azalmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Erdemlioğlu-Şahin (2007), Alkan (2014), Sürgevil-Dalkılıç (2014), Tunaboşlu (2015) ve Yıldırım (2016) tarafından yapılan çalışmalarda üstlerinden takdir görmeyenlerin öğretmenlerde mesleki tükenmişliği arttırdığı belirtilmektedir. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), Erdemlioğlu-Şahin (2007) öğretmenlerde üstlerinden takdir görmeyenlerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında tükenmişliğinin arttığını ve kişisel başarının azaldığını belirtmiştir. Alkan (2014) öğretmenlerde üstlerinden takdir görmeyenlerde duygusal tükenmişliğin arttığını ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediğini belirtmiştir. Tunaboşlu'da (2015) üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin çalışmalarının karşılığında takdir görmemeleri, emeklerinin karşılığında ödöl almamaları, şevk ve heyecanlarının kırılması, çalışma azminin azalması, kendini kuruma ait hissetmeme ve değersiz olduğunu düşünme sebeplerinden duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucu ile benzer olarak Yıldırım'da (2016) üstlerinden takdir görmeyen sınıf öğretmenlerinde motivasyon eksikliğine bağlı olarak duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğin fazla olduğunu, kişisel başarının değişmediğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ileride bu konuda akademik çalışma yapacak araştırmacılara, Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen eğitimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılara, idarecilere ve öğretmenlere yönelik bazı öneriler sunulabilir.

- 1) Bu çalışma sadece Sivas ili merkezinde görev yapan Fen Bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır. Benzer çalışma Sivas ya da farklı şehirlerin ilçe ve köylerinde görev yapan öğretmenlerle de yapılabilir.
- 2) Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Fen Bilimleri öğretmenlerinde tükenmişlik sendromunun duygusal ve fiziksel bulguları

tespit edilmeye çalışılmıştır. İleride yapılacak bir araştırmada araştırmacılar farklı veri toplama araçları kullanabilir ya da tükenmişliğin bireyler üzerindeki farklı etkilerini araştırabilir. Örneğin tükenmiş bir öğretmenin sıklıkla yakalandığı fiziksel hastalıkların ne olduğunu sorgulanabilir ve bu durumun tükenmişlik üzerindeki etkisi incelenebilir.

- 3) Çalışmaya katılan öğretmenler Maslach Tükenmişlik Envanterindeki bazı soruların ne anlatmak istediğini tam olarak anlamadıklarını belirtmişler ve kendilerine açıklamalar yapılmıştır. Bu sebeple ülkemizdeki öğretmenlerin yapısına uygun bir tükenmişlik envanteri geliştirilebilir.
- 4) Birçok araştırmacı tarafından mesleki tükenmişlik hakkında yapılan araştırmalar Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri tarafından takip edilmeli öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıların giderilmesi için etkili adımlar atılmalıdır.
- 5) Okul yöneticilerinin tükenmişlik sendromu hakkında bilgilenmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından hizmet içi seminerler düzenlenmelidir. İdareciler tarafından öğretmenlerin tükenmişlikleri belirli zaman aralıklarıyla ölçülerek, tükenmişlik sendromu yaşamakta olan öğretmenler tespit edilmeli ve mücadelelerinde yardımcı olunmalıdır.
- 6) Öğretmenlerinin katıldığı hizmet içi eğitimlerin niteliği arttırılmalı, özellikle tükenmişlikle ilgili kıdeme bakılmaksızın tüm öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır. Tükenmişlik sendromu öğretmenlere tanıtılmalı, süreç ile ilgili bilgiler verilmeli, belirtilere karşı duyarlı ve tedbirli olmaları sağlanmalıdır.
- 7) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki tükenmişliğin yaşanmasını önleyecek, yaşandığında üstesinden gelinebilecek örgütlenmeler yapılmalı ve bu konularda detaylı araştırmalar yapılmalıdır.
- 8) Öğretmenlerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi ekstra gelir için çalışmalarını engelleyecek iş yükünü azaltacaktır. Bu şekilde öğretmenlerin zihinsel dinginliği sağlanmış olacağından daha az tükenmişlik yaşamaları sağlanabilir.
- 9) Çalışmaya katılan tüm öğretmenler nitel ve nicel sorulara verecekleri cevapların idareciler tarafından okunup okunmayacağını sorarak bu konudaki çekincelerini ortaya koymuşlardır. Bu sebeple eğitim

çalışanlarının duygu ve düşüncelerini çekinmeden söyleyebilecekleri demokratik sistemler geliştirilmelidir.

- 10) Yapılan araştırma idarecilerin öğretmenlerin performansına yönelik değerlendirmelerindeki eksiklerin tükenmişlik düzeyinin arttıran etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleri iyi tanıyarak onlara güvenmeleri, onların güvenebilecekleri bir yönetici olmayı başarmaları gerek maddi gerekse manevi ödüllerin dağıtımında objektif ve adaletli olmaları öğretmenleri olumlu yönde etkileyerek tükenmişlik yaşamalarını engelleyecektir.
- 11) Öğretmenler tükenmişlik sendromunun belirtilerini yaşadıklarını hissettiklerinde ya bireysel mücadele tekniklerini uygulayarak içinde buldukları bu durumdan kendilerini kurtarmalı yanda uzman kişilerden yardım almalıdır.
- 12) Öğretmenler tükenmişlik sendromunu yaşamamak için gerçekçi hedefler belirlemeli, sorunları içselleştirmemeli ve sosyal yaşamlarına önem vermelidirler.
- 13) Öğretmenlerin fen laboratuvarı ve teknolojik ihtiyaçları karşılanmalı, laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, İş doyumunu ve kişilik* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alkan, M.F. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Amasya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Arı, G., ve Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 32, 21-46.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 115-129.
- Baltaş, A., ve Batlaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. (24.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başman, M. (2014). *Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması- Karma yöntem (Mixed Method)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G., ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.

- Bayraktar, N. (2014). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bayram, V. (2016). *Eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berna, Y. (2010). *Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Buick, I., and Thomas, M. (2001). Why do middle managers in hotels burn out?, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*; 13(6), 304-309.
- Budak, G., ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Cardinell, C. (1980). Teacher burnout: An analysis. *Action in Teacher Education*, 2, 9-10.
- Cemaloğlu, N., ve Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Campbell, L. P. (1983). Teacher burnout: Description and prescription. *The Clearing House*. 57(3), 111-113.
- Cordes, C. L., and Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621–656.
- Coşkun, M.K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 64-77.
- Creswell, J, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev.Ed. Mustafa Sözbilir) Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi, 2014)

- Cumming, O. W., and Nall, R. L. (1983). Relationships style and burnout to counselors perceptions of their jobs, themselves and their clients, counselor. *Education and Supervision*, 22, 227-234.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması., R. Bayraktar ve İ. Dağ. (Editörler). VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları. Ankara. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, ss. 155-156.
- Çelik, M. (2017). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S. (2007). *Öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Koceli.
- Deniz-Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları- Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2015). Türkiye de öğretmen yetiştirme, seçim ve istihdam sürecinin analizi (Durum tespiti ve sürecin analizi), A. Ç. SAĞLAM. (Editör). Eğitim Bilimine Giriş. Dördüncü Baskı. Ankara: Maya Akademi. ss. 203-213.
- Ercan, O., Bilen, K., ve Doğruluk, S. (2016). Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile öğretim programına ilişkin görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-1.

- Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (2. Basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeği'nin uyarlanması., R. Bayraktar ve İ. Dağ. (Editörler). VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları. Ankara. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, ss. 143-154.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *H. Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2), 37-50.
- Farber, B. A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths and issues. *Teacher College Record*, 86(2), 321 - 330.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Goddard, R., and O'Brien, P. (2007). "Preservice teacher education and beginning teacher burnout", Paper Presented at the Annual Meeting in Australian Association for Research in Education Annual Conference 2006, 27-30 Nov 2006, Adelaide, Australia.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İkiz, F. E. (2011). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

- Kandur, O. (2020). *Fizik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Education Psychology*, 77, 229-243.
- Koralay, F.D. (2014). *İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılınç, B. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Landsbergis, P. A. (1988). Occupational stress among health care workers: A test of the job demands control model. *Journal of Organizational Behavior*, 9(3), 217–239.
- Leiter, M. P., and Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472-489.
- Leiter, M. P., and Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. Perrewé and D. C. Ganster, (Eds.), *Research in occupational stress and well being: Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*, Oxford, UK: JAI, 2, 91-134.
- Maslach, C., and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-131.
- Maslach, C., and Jackson, S. E. (1982). Burnout in the health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders and J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (227- 251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maslach, C., and Jackson, S. E. (1985). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99 - 131.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.

- Maslach, C., and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., and Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey-Bass, San Francisco, CA., 368-371.
- Maslach, C., and Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout – The cost of caring*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Mearns, J., and Cain, E. J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (Second edition). CA: Thousand Oaks, Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Montgomery, C., and Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458- 486.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özdemir, İ. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğini etkileyen değişkenlerin yapay sinir ağı ile öngörüsü (Zonguldak il örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., and Salmela-Aro, K. (2011). Teacherworking-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1102.

- Sarros, J. C., and Sarros, A. M. (1987), Predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216-230.
- Seçer, İ. (2011). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shinn, M., Rosario, M., Morch, H., and Chestnut, D. E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 864–876.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Sürgevil-Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*.(2.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*.(3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T. C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 01.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Tatar, M, and Horenczyk, G. (2003). Diversity - related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397 - 408.
- Tekışık, H.H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9.
- Torun, A.A. (1997). *Stres ve tükenmişlik*.,S. Tevrüz. (Editör). Endüstri ve örgüt psikolojisi. İkinci Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, ss.43-53.
- Topaloğlu, M., Koç, H., ve Yavuz, E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Kamu-İş Dergisi*, 9 (3), 31-52.

- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir ili torbalı ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549 - 568.
- Türer, A.(2006). *Eğitim bilimine giriş*. (1.Basım). Sivas: Dilek Matbaası.
- Türkçarpar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 135-146.
- Türker, P. (2007). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinde algılanan problem davranış düzeyleri ve bazı sosyo demografik değişkenlere göre tükenmişliğin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Uğuz, S. (2016). *Adana'da mesleki ve teknik anadolu liselerinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Ulutaşdemir, N. (2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yarış, M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeğin, H. B. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 58, 315-332.

- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhouchun, H. (2011). Job burnout of english teachers in secondary schools in western china. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 35-46.



EKLER

EK- 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde sizden kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz.

1. Mezun Olunan Son Program

- Lisans Program Adı:
 Yüksek Lisans: Fakülte: Doktora Fakülte:
 Eğitim Enstitüsü Öğretmen Yüksek Okulu
 Diğer:

2. Mesleki Kıdem (.....)

- 0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üzeri

3. Ders Verdiğiniz Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı (.....)

- 20-30 31-41 Diğer

4. Bulduğunuz okulda çalışma süreniz (.....)

- 1-5 yıl 6-10 yıl 10-15 yıl

5. Haftalık ders yükünüz (.....)

- 10-15 saat 15-20 saat 20-30 saat 30-40 saat

6. Okulun fiziksel ve teknolojik imkânları (.....)

- Tam donanımlı bir fen laboratuvarı var Okulda fen laboratuvarı yok
 Fen laboratuvarı var ama donanımsız. Akıllı tahtalarda internet bağlantısı var

7. Okul Müdürünün Performans Değerlendirme Notunun Objektifliğine İnancınız

- Objektif Sübjektif

Diğer(.....)

9. Maaşınız haricinde ekstra bir geliriniz var mı?

- Yok Var-Kurs Var-Özel Ders Var-Diğer Kurs+ Özel Ders

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

Bu bölümde işiniz ile duygu, düşünce ve tutumlarınızı ifade eden cümlelerden oluşan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Anketi bulunmaktadır. Sizden istenen her ifadeyi hangi sıklıkta yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman ve her zaman seçeneklerinin bulunduğu beş basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşantınız hangi basamağa daha uygunsa yandaki kutuya (X) işareti ile işaretleyin.

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3. Sabah kalkıp yeni bir işgünü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda kendimi yorgun hissediyorum.					
4. İşim gereği karşılaştığım öğrencilerin ne hissettiğini hemen anlarım.					
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6. Bütün gün öğrencilerle uğraşmak benim için çok yıpratıcıdır.					
7. İşim gereği karşılaştığım öğrencilerin sorunlarına en uygun çözüm yolları bulurum.					
8. İşimin beni tükettiğini hissediyorum.					
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10. Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı katılaştığımı hissediyorum.					
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12. Çok şeyler yapabilecek güçte olduğumu hissediyorum.					
13. İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15. İşim gereği çalıştığım öğrencilere ne olduğu umurumda değil.					
16. Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla strese neden oluyor.					
17. İşim gereği çalıştığım öğrencilere rahat bir atmosferi kolayca sağlarım.					
18. Öğrencilerle yakın ilişkide çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.					
19. Bu meslekte pek çok değerli işler başardım.					

20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21. İşimdeki duygusal sorunları bir hayli soğukkanlılıkla hallederim.					
22. İşim gereği karşılaştığım öğrencilerin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					



EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Duygusal Tükenmişlik

1-Çalıştığınız kurumda idarecilerinizin haksız muamelesine maruz kaldınız mı? Cevabınız evetse ne yaşadığınız açıklar mısınız?

2- Okul müdürünüzün performans notunuza ilişkin değerlendirmesiyle ilgili haksızlığa uğradığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Bu durum sizin mesleki duygularınızı nasıl etkiledi?

3-Mesleki kıdeminizin artması mesleki duygularınızı nasıl etkilemektedir? Örnek bir durumla açıklar mısınız?

4- Ders yükünüz mesleki duygularınızı nasıl etkilemektedir? Sınıflarınızdaki öğrenci sayınızın bu duruma etkisi nedir?

5- Ek gelire sahip olmak/olmamak mesleki duygularınızı nasıl etkilemektedir?

6- Okulunuzda fen laboratuvarı ve teknolojik imkânlarla sahip olmak/olmamak mesleki duygularınızı nasıl etkilemektedir?

Duyarsızlaşma

1- Okul müdürünüzün performans notunuza ilişkin değerlendirmesi sizin

a) derse, b) okula, c) öğrencilerinize, d) idarecilere yönelik tepkilerinizi nasıl etkilemektedir?

2- Mesleki kıdeminizin artması sizin

a) öğrencilerinize, b) velilerinize, c) idarecilere yönelik tepkilerinizi nasıl etkilemektedir?

3- Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması

a) öğrencilerinize, b) velilerinize, c) idarecilerinize yönelik tepkilerinizi nasıl etkilemektedir?

4- Ders yükünüzün fazla olması

a) öğrencilerinize, b) velilerinize yönelik tepkilerinizi nasıl etkilemektedir?

5- Ekstra gelirinizin olması/olmaması mesleğinizi yaparken

a) öğrencilerinize, b) velilerinize, c) iş arkadaşlarınıza tepkilerinizi nasıl etkilemektedir?

6- Dersinizi işlerken fen laboratuvarı ve teknolojik imkânları kullanmak/kullanamamak

a) derse, b) öğrencilerinize yönelik tepkilerinizi nasıl etkilemektedir?

Kişisel Başarı

1- Okul müdürünüzün performans notunuza ilişkin değerlendirmesi kişisel başarıınızı nasıl etkilemektedir?

2- Okuldaki ders içi ve dışı çalışmalarınız fark edilerek

a) idareciler, b) öğrenciler, c) veliler tarafından takdir görüyor mu? Örnek bir durumla açıklar mısınız?

Bu durum kişisel başarıınızı nasıl etkilemektedir?

3-Mesleki kıdeminizin arttıkça kişisel başarıınızda nasıl bir değişim oldu?

4- Ders yükünüzün-sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması kişisel başarıınızı nasıl etkilemektedir?

5- Ek gelirinizin olması/olmaması kişisel başarıınıza nasıl etkilemektedir?

6- Dersinizi işlerken fen laboratuvarı veya teknolojik imkânları kullanmak/kullanamamak kişisel başarıınızı nasıl etkilemektedir?

EK-3: Normallik Testleri

Tablo Ek-3.1. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Mezun Olunan Fakülte Türü	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	p
Duygusal Tükenmişlik	Eğitim Fakültesi	86	21,6	21,5	5,71	,225	,114	,200
	Fen-Edebiyat fakültesi	25	21,5	22	3,92	,345	1,526	,382
Duyarsızlaşma	Eğitim Fakültesi	86	8,56	8	2,98	1,06	1,25	,001
	Fen-Edebiyat fakültesi	25	8,08	8	2,41	,98	,503	,021
Kişisel Başarıda Azalma	Eğitim Fakültesi	86	31,4	31	3,08	-,211	,116	,024
	Fen-Edebiyat fakültesi	25	31,2	31	3,53	-,038	-,527	,772

Tablo Ek-3.2. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Okulda Çalışma Süresi	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	P
Duygusal Tükenmişlik	1-5 Yıl	88	21,6	21,5	5,27	,371	,667	,084
	6-10 Yıl	22	22,5	22,5	4,73	,265	-,467	,385
	11 Yıl ve Üzeri	10	20	19,5	7,13	,145	-1,08	,556
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	88	8,79	8	2,99	1	,961	,000
	6-10 Yıl	22	7,95	7	2,69	1	,845	,026
	11 Yıl ve Üzeri	10	7,90	7,5	2,64	,585	-,182	,327
Kişisel Başarıda Azalma	1-5 Yıl	88	31,2	31	3,18	-,117	-,022	,089
	6-10 Yıl	22	32	32	2,60	,565	2,19	,066
	11 Yıl ve Üzeri	10	32	32,5	4,16	-,370	-1,314	,339

Tablo Ek-3. 3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	P
Duygusal Tükenmişlik	0-5 Yıl	16	18,12	17,50	4,12	,781	,812	,590
	6-10 Yıl	30	23,10	23,50	4,75	-,335	,116	,798
	11-15 Yıl	22	21,68	22	5,31	-,142	-,506	,842
	16-20 Yıl	21	22,28	21	6,19	,167	-,586	,538
	21-25 Yıl	19	21,68	22	5,04	2,125	7,894	,000
	26 ve Üzeri	12	21,41	21,50	5,97	-,577	,425	,702
	Duyarsızlaşma	0-5 Yıl	16	7,43	6,50	2,44	,880	-,404
6-10 Yıl		30	9,83	10	3,16	,882	,737	,048
11-15 Yıl		22	7,72	7,50	2,20	,760	,299	,103
16-20 Yıl		21	8,19	8	3,38	1,468	2,220	,003
21-25 Yıl		19	8,68	8	2,16	,862	,382	,065
26 ve Üzeri		12	8,91	8,50	3,39	,587	-,766	,303
Kişisel Başarıda Azalma		0-5 Yıl	16	33,12	33	1,66	,366	-,893
	6-10 Yıl	30	30,60	30,50	2,76	,206	,317	,490
	11-15 Yıl	22	31,09	31	3,82	-,071	,080	,959
	16-20 Yıl	21	32,14	32	3,18	-,442	-,047	,602
	21-25 Yıl	19	31,10	31	3,28	,065	,089	,964
	26 ve Üzeri	12	31,08	30,50	3,62	,618	1,055	,737

Tablo Ek-3.4. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Öğrenci Sayısı	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	P
Duygusal Tükenmişlik	≥30	58	21,60	21	5,74	-,017	-,451	,057
	<30	62	21,67	22	4,97	,615	1,429	,200*
Duyarsızlaşma	≥30	58	8,93	9	3,44	,902	,354	,000
	<30	62	8,22	8	2,29	,623	-,428	,000
Kişisel Başarıda Azalma	≥30	58	31,22	31	3,46	-,138	-,288	,084
	<30	62	31,61	31,50	2,88	,058	,340	,193

Tablo Ek-3. 5. Ders Yüğü Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Ders Yüğü	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	P
Duygusal Tükenmişlik	≥24	55	21,85	22	5,26	,238	1,043	,200*
	<24	65	21,46	21	5,44	,252	-,180	,043
Duyarsızlaşma	≥24	55	8,69	9	2,60	,612	,262	,001
	<24	65	8,46	8	3,16	1,207	1,217	,000
Kişisel Başarıda Azalma	≥24	55	31,29	31	3,45	-,085	-,111	,200*
	<24	65	31,53	32	2,92	-,067	,100	,200*

Tablo Ek-3.6. Okulun Fen Laboratuvarı İmkamı Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Fen Laboratuvar İmkamı	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	P
Duygusal Tükenmişlik	Tam Donanımlı	27	21,4	21	5,37	,392	-,762	,154
	Kısmi Donanımlı	93	21,4	21	5,13	-,052	-,104	,019
Duyarsızlaşma	Tam Donanımlı	27	8,37	8	3,16	1,269	1,997	,005
	Kısmi Donanımlı	93	8,56	8	2,84	1,032	,997	,000
Kişisel Başarıda Azalma	Tam Donanımlı	27	32,51	32	3,20	,338	,082	,420
	Kısmi Donanımlı	93	31,15	31	3,15	-,296	-,265	,034

Tablo Ek-3.7. Okulun Teknolojik İmkanları Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Teknolojik İmkan	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	P
Duygusal Tükenmişlik	Var	111	21,71	21	5,31	,299	,400	,031
	Yok	9	20,77	23	5,95	-,378	-1,394	,124
Duyarsızlaşma	Var	111	8,47	8	2,84	1,020	1,029	,000
	Yok	9	9,66	10	3,70	,660	,757	,310
Kişisel Başarıda Azalma	Var	111	31,35	31	3,11	-,061	,138	,005
	Yok	9	32,33	34	3,84	-,719	-,014	,339

Tablo Ek-3.8. İdarecilerin Performans Notu Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Performans Notu Görüşleri	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	p
Duygusal Tükenmişlik	Objektif	93	21,09	21	5,22	,351	,861	,040
	Sübjektif	27	23,51	23	5,40	-,157	-,711	,555
Duyarsızlaşma	Objektif	93	8,36	8	3,00	1,283	1,567	,000
	Sübjektif	27	9,25	10	2,52	-,254	-,919	,097
Kişisel Başarıda Azalma	Objektif	93	31,60	32	3,33	-,125	-,231	,157
	Sübjektif	27	30,81	31	2,45	-,548	1,565	,018

Tablo Ek-3.9. Ek Gelir Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Ek Gelir	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	p
Duygusal Tükenmişlik	Yok	64	21,31	21	5,23	,652	1,124	,061
	Var	56	22,01	22	5,47	-,188	-,216	,200*
Duyarsızlaşma	Yok	64	8,06	8	2,40	,590	-,564	,001
	Var	56	9,14	8,50	3,33	,948	,525	,003
Kişisel Başarıda Azalma	Yok	64	32,10	32	3,05	,018	-,065	,083
	Var	56	30,64	31	3,14	-,187	-,041	,015

Tablo Ek-3.10. Okul Türü Değişkenine Göre Normallik Testleri

	Okul Türü	N	Ortalama	Ortanca	SS	Çarpıklık	Basıklık	p
Duygusal Tükenmişlik	A	102	21,71	21	5,09	,098	-,163	,006
	B	11	18,81	17	5,98	,220	-2,021	,040
	C	7	25	24	6,37	2,289	5,694	,002
Duyarsızlaşma	A	102	8,60	8	2,83	1,025	1,133	,000
	B	11	7,90	6	3,75	1,612	2,507	,004
	C	7	9	8	3	-,104	-2,047	,104
Kişisel Başarıda Azalma	A	102	31,28	31	3,11	-,170	-,024	,036
	B	11	33,18	34	3,99	-,589	,256	,589
	C	7	30,71	31	1,49	,256	-,968	,591

EK-4: Araştırma İzni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.1669579

09.02.2017

Konu : Araştırma İzni
(Fevzi ARSLAN)

Sayın: Fevzi ARSLAN
Yüksek Lisans Öğrencisi
(Merlana Ortaokulu MERKEZ SİVAS)
.....MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi :a)Yüksek Lisans Öğrencisi Fevzi ARSLAN'ın 06/02/2017 Tarihli Dilekçesi.
b)Valilik Makamının 08/02/2017 Tarihli ve 92255297-605.01-E.1634018 Sayılı Onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim-Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fevzi ARSLAN'ın, "Fen Bilgisi Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu" başlıklı tez çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mücahit GÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :
Gereği :
-Fevzi ARSLAN

Bilgi :
-Mrk. OO, İO-OO, Köy OO Müd.

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile Aynısı
09/02/2017
Lütfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Blv. No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>
e-posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef
Tel : (0 346) 228 48 00 - 132
Faks : (0 346) 227 06 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dbb2-8694-3f19-a46d-f05d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.1634018
Konu: Araştırma İzni
(Fevzi ARSLAN)

08.02.2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Yüksek Lisans Öğrencisi Fevzi ARSLAN'ın 06/02/2017 Tarihli Dilekçesi.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 21/10/2016 Tarih ve 92255297-605-E.11777707 Sayılı
Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fevzi ARSLAN, "Fen Bilgisi Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu" başlıklı tez çalışması kapsamında, İlimiz merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) dilekçe ekindeki anket çalışması, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Mücahit GÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
08.02.2017

Mustafa ALTINSOY
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
08/02/2017
Lutti KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:<http://sivas.meb.gov.tr>
Eposta:arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL / Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270639

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c3e7-7572-31bf-9ef2-2621 kodu ile teyit edilebilir.