

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-ANLAYIŞLARI İLE MESLEKİ
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih ATLI

İstanbul
Ocak-2019

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-ANLAYIŞLARI İLE MESLEKİ
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih ATLI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

İstanbul
Ocak-2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ



Üye Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TAŞ




Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

18/12/2018



Fatih ATLI



Rahmetli Dayım Öğretmen Erkan GÖRÜR'e

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca yardımlarını esirgemeyen ve bana model olan tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ'e, İstatistik ve SPSS'i bana sevdiren idari görevlerine rağmen bir kez olsun bile derse geç kalmayan ve beni her zaman motive eden Prof. Dr. İbrahim GÜNEY'e, İlkokul öğretmenlerim Vecihe ŞAŞOĞLU ve Yusuf SAĞIR'a, vizyon anlamında bana ışık tutan ve öğrenimim boyunca elinden gelen anlayışı gösteren Değerli Müdürüm Cemal Gürsel ÖZSOY'a, bana her zaman destek olan arkadaşlarım Murat ERCAN, Erdim KOÇ, İlyas ÖLMEZ, Mehmet Can YUMUŞAKER ile kardeşim Güzeyya AKSOY'a, anketlerin dağıtılmasında emeği geçen arkadaşlarım Tolga VURAL ve Hakan MENEKŞE ile diğer okullarda görevli Rehber Öğretmen arkadaşlarıma, Tezsiz Yüksek Lisans öğrenimimde her zaman yanımda olan ve beni destekleyen Doç. Dr. Mehmet MURAT'a, her daim örnek aldığım Doç. Dr. Mustafa USLU'ya, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım anneme ve canım babama, herşeyden önemlisi ise bana sonsuz desteklerini sunan ve sabır gösteren biricik kızım Asya'ya ve biricik güzel eşim Aysen YILDIRIM ATLI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Fatih ATLI
İstanbul-2019

ÖNSÖZ

Eğitim: topluma yön veren önemli bir unsurdur. Toplumun gelişmesi ve refah seviyesine ulaşması için eğitimle birlikte öğretim de gerekmektedir. Hem eğitimi hem de öğretimi verebilecek kişiler ise sadece öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenler bir toplumun geleceği için büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlere verilen değer aynı zamanda bir toplumun gelişmişlik seviyesini de göstermektedir. İkinci Dünya Savaşında atom bombası atılan ve savaşı kaybeden Japonya buna en iyi örnektir. Japonya günümüzde teknoloji devi olarak anılmakta ve diğer ülkeler tarafından gıpta ile takip edilmektedir. Çünkü: Japonya'da eğitime çok önem verilmekte ve öğretmenler ise güven duyulan en önemli meslek mensupları olarak değer görmektedir. Türkiye'de ise eğitime değer verildiği ifade edilse de öğretmenlere olan bakış açısı bunun tam aksini iddia etmektedir. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik düzeyleri ile Öz-Anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma; senede bir defa hatırlanan cefakar öğretmenlerimize adanmıştır.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-ANLAYIŞLARI İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatih ATLI

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Ocak-2019, 117 Sayfa

Çalışmanın amacı: Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Hatay ili Erzin, Dört Yol, Payas ve İskenderun ilçelerinde görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 400 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında İnce ve Şahin (2015) tarafından geliştirilen “Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)” ile Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından geliştirilen “Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS Windows 22 programından yararlanılarak analizler için “İndepented Samples T”, “One Way Anova”, “Çoklu Regresyon Analizi”, “Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi” ve “Tukey” testleri kullanılmıştır. Elde edilen analiz bulgularına göre; tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile Öz-Anlayış arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı, diğer tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarı ile Öz-Anlayış arasında ise pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyi artarken Öz-Anlayış düzeyi azalmakta, kişisel başarı düzeyi artarken ise Öz-Anlayış düzeyi de artmaktadır. Bununla birlikte; duyarsızlaşma boyutu ortalaması erkek öğretmenlerde; kişisel başarı boyut ortalaması ise kadın öğretmenlerde daha yüksektir. 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma boyut ortalaması 30-34 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyut ortalaması daha yüksektir. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyut ortalaması daha yüksek iken evli öğretmenlerin de bekar öğretmenlere göre Öz-Anlayış düzeyleri daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öz-Anlayış, Tükenmişlik

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS'S SELF-COMPASSION AND PROFESSIONAL BURNOUT

Fatih ATLI

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mehmet Engin DENIZ

January-2019, 117 Pages

The aim of the study is to examine the relationship between teachers' self-compassion and professional burnout according to their age, gender, marital status, year of service and type of school. Relational survey model was used in the study. The sample of the study consisted of 400 teachers selected by random sampling method among the teachers working in Erzin, Dortyol, Payas and Iskenderun districts of Hatay province in the 2018-2019 Academic Year. The data were collected by Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) developed by Ince and Sahin (2015) and the Turkish version of "Self-Compassing Scale (SCS)" developed by Deniz, Kesici and Sumer (2008). In the analysis of the data, by the help of SPSS Windows 22 softwares. "Indepented Samples T", "One Way Anova", "Multiple Regression Analysis", "Pearson Moment Product Correlation Analysis" and "Tukey" tests were used. According to the results obtained analysis; there is a positive and statistically significant relationship between the burnout sub-dimensions of emotional exhaustion and depersonalization and self-compassion which is negative and statistically significant. In the addition, while the level of emotional exhaustion and depersonalization in creases, the level of self-compassion decreases and while the level of self-compassion in creases as the level of personal achievement in creases. In the mean time; the mean size of desensitisation is higher in male teachers and the mean size of personal achievement is higher in female teachers. The average size of the desensitization of the teachers in the 25-29 age group is higher than the 30-34 age group. Teachers in middle schools have a highermean size of desensitisation compared to primary school teachers. While the average of single teachers' sense of desensitization and emotional exhaustion are higher than married teachers, married teachers have higher levels of self-compassion than single teachers.

Key Words: Teacher, Self-Compassion, Burnout



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İTHAF	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	i
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	2
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

ÖZ-ANLAYIŞ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK.....	6
2.1. Öz-Anlayış Kavramı	6
2.2. Öz-Anlayış İle Budizm	9
2.3. Öz-Anlayış İle İlgili Psikolojik Yaklaşımlar.....	10
2.3.1. Psikoanalitik Kuram.....	10
2.3.2. İnsancıl (Hümanistik) Kuram.....	10
2.3.3. İlişkisel Kuram.....	11

2.3.4. Duygusal Düzenleme Kuramı	12
2.3.5. Bilişsel-Davranışçı Kuram	12
2.4. �z-Anlayışı Etkileyen Bireysel ve Grupsal Faktörler	13
2.4.1. Aile Faktörü	13
2.4.2. Yaş Faktörü	14
2.4.3. Cinsiyet Faktörü	15
2.4.4. Kültür Faktörü	15
2.5. �z-Anlayış ile Benlik Saygısı	16
2.6. İlgili Araştırmalar	17
2.6.1. �z-Anlayışla ilgili Yurt İçinde Yapılan alışmalar	17
2.6.2. �z-Anlayışla ilgili Yurt Dışında Yapılan alışmalar	21
2.7. Tükenmişlik Kavramı	24
2.8. Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Görüşler	25
2.8.1 Maslach ve Leiter'in Tükenmişlik Modeli	26
2.8.2 Cherniss Tükenmişlik Modeli	26
2.8.3 Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli	26
2.8.4 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli	27
2.8.5 Pines ve Aronson'un Tükenmişlik Modeli	28
2.8.6 Gaines ve Jermier'in Tükenmişlik Modeli	28
2.8.7 Suran ve Sheridan'in Tükenmişlik Modeli	28
2.8.8 Meier'in Tükenmişlik Modeli	28
2.8.9 Freudenberger Tükenmişlik Modeli	29
2.8.10 Veninga ve Spradley Tükenmişlik Modeli	29
2.8.11 Smith'in Tükenmişlik Modeli	29
2.8.12 Moore'un Tükenmişlik Modeli	30
2.8.13 Golembiewski Tükenmişlik Modeli (Faz Modeli)	31

2.9. Tükenmişliğin Nedenleri.....	32
2.10. Tükenmişliğin Belirtileri.....	33
2.11. Tükenmişliğin Sonuçları	33
2.12. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	34
2.13. Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	35
2.14. İlgili Araştırmalar.....	38
2.14.1. Tükenmişlikle İle Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	38
2.14.2. Tükenmişlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.3.2. Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)	48
3.3.3. Mesleki Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu (MTE-EF).....	49
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR	53
---------------------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA	64
5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma	64
5.1.1. Öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair tartışma ve yorum.....	64

5.1.2 Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair tartışma ve yorum.....	66
5.1.3. Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye dair tartışma ve yorum.....	69
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	70
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	92
ÖZGEÇMİŞ	101



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemdeki Katılımcı Öğretmenlerin Görev Yeri Dağılımı.....	48
Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Bilgiler	53
Tablo 3: Çalışmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutları ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler.....	54
Tablo 4: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Güvenirlikleri	55
Tablo 5: Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Ait t Testi Sonuçları	55
Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayışlarına Ait t Testi Sonuçları	56
Tablo 7: Medeni Durum Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Ait t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 8: Medeni Durum Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayışlarına Ait t Testi Sonuçları	57
Tablo 9: Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları.....	58
Tablo 10: Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları.....	59
Tablo 11: Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları	59
Tablo 12: Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları.....	60
Tablo 13: Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları	61
Tablo 14: Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları.....	62
Tablo 15: Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki	62
Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Öz-Anlayışları Üzerindeki Yordayıcılığı	63

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: Statistic Packets For Social Sciences
ÖAÖ	: Öz-Anlayış Ölçeği
SCS	: Self-Compassion Scale
RSES	: Rosenberg Self-Esteem Scale
SWLS	: Satisfaction with Life Scale
MTE-EF	: Mesleki Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
BT Öğretmeni	: Bilgisayar Teknolojileri Öğretmeni
HEM	: Halk Eğitimi Merkezi
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursu
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
TDK	: Türk Dil Kurumu
LGB	: Lezbiyen, Gay ve Biseksüel
MA	: Master of Arts
BA	: Bachelor of Arts
Ark	: Arkadaşları
vd	: ve Diğerleri
vb	: ve Benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenlik, toplumumuzda en saygın meslekler arasında ilk sırada yer almaktadır. Çünkü; Öğretmenlerin topluma yön vermek ve tüm meslek mensuplarını yetiştirmek gibi zor bir görevi vardır. Bununla birlikte ders saati içerisinde onlarca öğrencinin dikkatini derse çekmek, her bir öğrenci ve velisinin ihtiyaçlarına cevap vermek, ders içi materyal ve evrak hazırlama ile okul idaresinin verdiği diğer görevler de öğretmenlerin görevlerini daha da zorlaştıran etmenler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerimizin eğitim dönemi içerisinde verimlerinin zaman zaman düştüğü ve yoruldukları herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte öğretmenlerde fiziksel ve duygusal çöküntü hali ile bıkkınlık baş göstermekte ve öğretmenlerde tatil dönüşlerinde işe başlama ile ilgili adaptasyon problemleri yaşanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerde “Stres yaratan bu etkenler sonucunda ortaya çıkan ve işe karşı oluşan bu duygusal bıkkınlık haline tükenmişlik adı verilmektedir” (Pines ve Aronson, 1988). Bir başka deyişle “Tükenmişlik: İnsanlarla yüz yüze iletişimin kaçınılmaz olduğu mesleklerde çalışan bireylerde meydana gelen fiziksel ve duygusal çökkünlük halidir” (Maslach ve Jackson, 1981).

Yüz yüze iletişimin kaçınılmaz olduğu ve yorucu olan meslekler arasında en önemlisi Öğretmenliktir. Çünkü; öğretmenin yegane görevi; zihinsel açıdan kompleks bir yapıya sahip olan insanı eğitmek ve öğretmektir. Bu nedenle öğretmenlerin tükenmişlik duyguları yaşayarak zaman zaman olumsuz düşünce ve duygulara sahip olmaları olağan bir durumdur. Genellikle yaşanan tükenmişlik ile birlikte öğretmenlerde oluşan “Mesleği bırakma ve okula gelmeme ile tatil dönüşü rapor alarak izni uzatma isteği öğretmenlerdeki iş doyumunu düşürmekte ve dolayısıyla okullarda verilen eğitimin kalitesini de olumsuz etkileyebilmektedir” (Çam, 1992:155-166). Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sistemi içerisinde yer alan okul, öğrenci ve veli faktörlerinin pozitif odak noktasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı bu tükenmişlik durumuna bireysel ve örgütsel etmenler etki edebilmektedir. “Yaş, cinsiyet, medeni durum vb. faktörler bireysel etmenler arasında yer alırken; takdir edilme, aidiyet, mobbing vb. faktörler ise örgütsel etmenler arasında yer almaktadır” (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

“Tükenmişliği etkileyen bireysel etmenler arasında yer alan benlik saygısının, Öz-Anlayış ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliği ile ilişkili ($r=62$)” (Deniz ve ark., 2008:432) olduğu bilindiğine göre öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit ederek bu ilişkinin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyma amacıyla olan bu araştırmanın literatür açısından önem arz edeceği ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.1. Problem

Araştırmanın hipotezleri şunlardır:

H₁= Öz-Anlayış ile Mesleki Tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂= Cinsiyet değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃= Yaş değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₄= Medeni durum değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₅= Okul türü değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₆= Hizmet yılı değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₇= Cinsiyet değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₈= Yaş değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₉= Medeni durum değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₀= Okul Türü değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₁= Hizmet yılı değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı: Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit ederek bu ilişkinin yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve hizmet yılı değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

“Öz-Anlayış düzeyinin düşük olması bireyin kendine toleranslı davranmaması ve kendisi ile ilgili negatif düşünce ve duygulara sahip olması demektir” (Neff, 2003a). “Kendisi ile ilgili negatif düşüncelere sahip olan ve bireysel hatalarını düzeltebileceği inancına sahip olmayan bireyin benlik imajının ve saygısının düşük olduğu söylenebilir” (Sürgevil, 2006:53). Bu bağlamda “Benlik saygısının, tükenmişliğe karşı ket vuran kişiliğin temel parçalarından biri olduğu” (Magennis ve Smith, 2005:9) ve Öz-Anlayışın ölçüt bağıntılı geçerliği ile ilişkili olduğu bilindiğine göre Öz-Anlayış ile Mesleki Tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ayrıntıları ile ortaya koyan özgün bir çalışmanın araştırmacılara yol göstereceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz-Anlayışla ilgili ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında örneklemin genellikle üniversite öğrencileri olduğu, örneklemin öğretmen olduğu bir çalışmada ise sadece ilkökul öğretmenlerinin Öz-Anlayışlarının araştırıldığı ve bununla birlikte tüm branş öğretmenlerini kapsayan genel bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ülkemizde herhangi bir araştırmaya rastlanmasa da; yurt dışındaki bazı çalışmalarda Öz-Anlayış ile Mesleki Tükenmişlik arasındaki ilişkiyi farklı örneklemeler üzerinde inceleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalara; Barnard ve Cury (2012)’nin Din Adamlarının Öz-Anlayışları ile tükenmişliklerinin kişilik özellikleri temelinde incelendiği, Beaumont ve arkadaşları (2016)’nın öğrenci danışmanları ile öğrenci bilişsel davranışçı psikoterapistleri arasındaki tükenmişlik, Öz-Anlayış, merhamet yorgunluğu ve iyilik hali ilişkisinin incelendiği ve Montero-Marin ve arkadaşları (2016)’nın birinci basamak sağlık çalışanları arasındaki Öz-Anlayış yokluğu ile tükenmişlik alt tipleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalar örnek olarak verilebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ve “Öz-Anlayış Ölçeği” ile elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu, ilgili özellikleri ise ölçülebilir nitelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırma örnekleminin, evreni uygun olarak temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmadaki veriler 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı 1.Döneminde Hatay İli Erzincan, Dört Eylül, Payas ve İskenderun ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Elde edilen bu veriler, benzer özelliklere sahip öğretmenlere genellenebilir.
2. Araştırma verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ile “Öz-Anlayış Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz-Anlayış: “Bireyin yaşamı içerisinde meydana gelen olumsuzluklar ve şahsi hatalarına karşın, kişinin kendisine karşı acımasız bir tutum sergilemeyerek şefkat göstermesidir” (Neff, 2003a).

Tükenmişlik: “Stres yaratan etkenler sonucu ortaya çıkan ve işe karşı oluşan bir duygusal bıkkınlık halidir” (Pines ve Aronson, 1988).

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness): “Yaşanılan ana dikkat kesilerek farkındalık sahibi olmak olarak tanımlanmaktadır” (Brown ve Ryan, 2003).

Kendine Şefkat (Self-kindness): “İnsanların hataları nedeniyle kendilerine karşı acımasız eleştiriler yönelmek yerine daha anlayışlı davranması olarak tanımlanmaktadır” (Neff, 2003a)

Ortak Paydaşım (Common humanity): “Bireyin yaşadığı olumsuz duyguların farkına vararak yaşanılan tükenmişlik ve yetersizlik hissinin tüm insanlar tarafından hissedilebileceğini düşünmesidir” (Germer, 2009:83).

Duygusal Tükenme: “Tükenmişliğin ilk aşaması olarak görülen duygusal tükenme; iş ortamında yoğun strese maruz kalan bireylerin muhatap oldukları kişilerin

beklentilerini karşılayamadıklarını düşündükleri durumlarda oluşan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır” (Işıkkhan, 2004).

Duyarsızlaşma: “Yüzyüze iletişim kurmak zorunda olan mesleklerde çalışan ve yoğun duygusal tükenme yaşayan bireylerin, işlerine ve muhatap oldukları insanlara karşı olumsuz bir tutum sergileyerek duygusuz ve katı davranması olarak tanımlanmaktadır” (Akten, 2007:8).

Kişisel Başarı: “İnsanların yaptıkları mesleğe yönelik olarak kendilerine karşı negatif bir değerlendirmede bulunmasıdır” (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Benlik Saygısı: “Batı psikolojisinin kurucularından olan William James (1950) benlik saygısını; bireyin kendi ile ilgili yeterlilik algısı olarak tanımlamaktadır” (Neff, 2003a:103-105).

İKİNCİ BÖLÜM

ÖZ-ANLAYIŞ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK

2.1. Öz-Anlayış Kavramı

Öz-Anlayış (Self-Compassion), Teksas Üniversitesi Eğitim Psikoloji bölümünde görev yapan Dr. Kristin D. Neff tarafından Budizm Felsefesinden esinlenerek ortaya konan ve literatüre kazandırılan yeni bir kavramdır. Öz-Anlayış; budizm inanç sisteminin temel öğelerinden birisi olmakla birlikte doğu felsefesinde yüzyıllardır kullanılmasına karşın batı psikolojisi tarafından yeni fark edilmiştir.

Öz-Anlayışın İngilizcesi olan Self-Compassion'un kökeni "Latin bir terim olan "Compati" kelimesinden gelmekte olup anlam olarak acı ve ıstırap çekmek, kendi kendine acımak anlamına gelmektedir" (Strauss vd., 2016). Öz-Anlayışı ilk kez kavram olarak kullanan Neff (2003a); bu kavramı bireyin yaşamı içerisinde meydana gelen olumsuzluklar ve şahsi hatalarına karşın, kişinin kendisine karşı acımasız bir tutum sergilemeyerek şefkat göstermesi olarak tanımlamaktadır. Öz-Anlayış üç temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; Kendine Şefkat (Self-kindness), Ortak Paydaşım (Common humanity) ve Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)'tır.

Bu öğeler Neff (2003a) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

a) Self-kindness (Kendine Şefkat): Self Kindness, insanların hataları nedeniyle kendilerine karşı acımasız eleştiriler yöneltmek yerine daha anlayışlı davranması olarak tanımlanmaktadır. Daha çok benlik saygısı düşük bireyler kendilerini aşırı eleştirme eğiliminde olup yaşadıkları olumsuz yaşantılardan sonra zaman zaman aşıklık kompleksi içerisine girebilmektedirler. Yaşadıkları bu krizi çözümleyemeyen bireyler, acımasızca kendilerini ve hayatlarını sorgulayarak tüm olumsuz yaşantıların

suçunu kendilerine yükleyebilmektedir. Bu da bireyde ağır bir yük oluşturarak hayata olan anlam arayışlarını sona erdirebilmektedir.

b) Common humanity (Ortak Paydaşım): Bireyin yaşadığı olumsuz duyguların farkına vararak yaşanan tükenmişlik ve yetersizlik hissinin tüm insanlar tarafından hissedilebileceğini düşünmesidir. Bireyin yaşadığı acıları ve olumsuzlukları sadece kendisinin başına gelen talihsizlikler olarak nitelendirmesi, kendisini dışlayarak toplumdan izole etmesine sebep olabilmektedir (Germer, 2009:83).

c) Mindfulness (Bilinçli Farkındalık): Bilinçli Farkındalığın en bilinen tanımı Brown ve Ryan tarafından yapılmış olup, yapılan tanımda “Bilinçli farkındalık; yaşanan ana dikkat kesilerek farkındalık sahibi olmak olarak tanımlanmaktadır” (Brown ve Ryan, 2003). Bir başka tanımda ise “Yaşadığı olumsuzluklar sonucu acı çeken bireylerin farkındalık kazanarak negatif duygularını dengelemeye çalışması olarak tanımlanmaktadır” (Neff, 2003a). Ayrıca bilinçli farkındalığı nitelendiren Germer ve arkadaşları, ”Bilinçli farkındalığın sözel, maksatlı, kavramsal ve yargılayıcı olmadığını, keşfe dayalı ve özgürleştirici ana odaklanan gözlemlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir” (Germer, Siegel ve Fulton, 2005)

Mindfulness (Bilinçli Farkındalık)’de “Birey, yaşadığı ana odaklanarak çektiği ızdıraba yönelik duygusal bakış açısı yerine daha geniş bir anlayış perspektifinde kendini anlamlandırma çabası içerisine girebilmektedir” (Germer, 2009:55). Bilinçli farkındalık gösteren bireyin o ana odaklanması, yaşadığı ana odaklanarak zihnine yönelen olumlu uyarılara daha fazla dikkat ederken geçmişinden ve yaşadığı deneyimlerden tamamen soyutlanmasını gerektirmemektedir.

Öz-Anlayışı ölçmek amacıyla 26 madde ve 6 alt ölçekten (aşırı-özdeşleşme, öz-nezaket, izolasyon, ortak insanlık, öz-yargılama, bilinçlilik) oluşan 5’li likert bir ölçek geliştiren Neff (2003a); “Kendine Şefkat (Self-kindness), Ortak Paydaşım (Common humanity) ve Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) kavramları temelinde Öz-Anlayışı ölçerek elde edilen alt değerlerle birlikte genel değerlendirmeler yapmaya çalışmaktadır”

Öz-Anlayış ölçeğininin Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılmıştır. Deniz ve arkadaşları (2008) ölçeğin orijinaline göre farklılık gösterdiğini ve alt boyutlarının olmadığını farketmişlerdir. Ayrıca yapılan

madde analizinde düşük puanlı iki maddenin de ölçekten çıkarılmasıyla uyarlanan ölçeğin son hali 24 maddeden oluşturulmuştur.

Literatürde Öz-Anlayış ile Öz-Duyarlılık özdeş kavramlar olarak kullanılmakta olup Öz-Şefkat (Merhamet), Öz-Sevecenlik ve Öz-Bilinçlilik ise Öz-Anlayışla çok yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Bu durum araştırmacılar arasında kafa karışıklığına sebep olabilmektedir. Bu nedenle ilgili Türkçe ölçek uyarlama çalışmalarını gerçekleştirirken Deniz ve arkadaşları (2008) bu durumu değerlendirerek genel bir kavram olan Öz-Anlayış teriminin kullanılmasının daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın diğer bölümlerinde “Öz-Anlayış” kavramı kullanılacaktır.

Öz-Anlayış içerik ve felsefesi nedeniyle ülkemizde kişisel gelişim alanında faaliyet gösteren bireylerin ağzından düşmeyen popüler bir argüman olarak kullanılsa da, bireyin tamamen savunma mekanizması kullanması, benmerkezci davranması ya da kendisine ve çevresine karşı pollyannacılık oynaması değildir. Bireyin tamamen gerçeklerle yüzleşmekten kaçınarak gerçek benliğinden uzaklaşması ve ideal benlik arayışının verdiği geçici rahatlama hissi ve narsizm ise hiç değildir. Bu anlayış içerisinde her insan biriciktir ve kendisi için değerlidir. Bu bağlamda bireylerin hataları sebebiyle kendi benlik saygılarına zarar verecek eleştirilerde bulunmayarak kendilerine karşı şefkat gösterirken diğer insanlara tolerans göstermemeleri Öz-Anlayışın temel prensibine aykırıdır.

İnsanlar, benlik saygılarını korumak için hataları ile ilgili diğer insanları özellikle eleştirme ve suçlama eğiliminde olsalar da Öz-Anlayış, bireylerin hatalarına karşı kendilerini düşünmeleri, duygularını tanımaları ve farkındalık kazanmaları için onlara zaman tanımaktadır. Bununla birlikte bireylerin yaşadıkları olumsuz duyguların ve çektikleri acının tüm insanlığın ortak sorunu olduğunu belirten Öz-Anlayış; bireylerin üzerindeki baskı ve tükenmişliğin azalması için kendilerine şefkatle yaklaşmayı öngörmektedir.

Öz-Anlayış, ülkemizde yapılan yüzlerce bilimsel araştırmaya konu olmasına rağmen TDK kelime arşivinde halen yer almamaktadır. Bu nedenle araştırmacı tarafından Öz-Anlayış kavramının Türkçe sözlükler içerisinde yer alması ile ilgili TDK’ya başvuruda bulunulmuş olup ilgili evrak ekler kısmına eklenmiştir.

2.2. Öz-Anlayış İle Budizm

Budizm, Hindistan'ın Kuzeydoğusunda MÖ 6.yy'de bir inanç sistemi olarak ortaya çıkmıştır. “Kelime anlamı olarak Buda'nın dini şeklinde ifade edilmektedir” (Tümer, 1992). Buda'nın öğretilerinin oluşturduğu bu felsefe, onun ölümünden sonra din olarak görülmeye başlansa da, Budizm din mi yoksa felsefe mi soruları hala tartışılmaktadır. “Önceleri mistik yönü ağır basan Budizm, daha sonra insan psikolojisine yönelik öğeleriyle de adından söz ettirerek” (Öztürk, 2016:235) oluşturduğu etkiyle birlikte Çin ve Japonya başta olmak üzere diğer bölgelere yayılmayı başarmıştır.

Buda'nın öğretilerinden oluşan Budizm felsefesinde, insanı temel alan dört asil hakikat bulunmaktadır. Bunlar; “Acı-Izdırap (Dukhha), Acı-Izdırapın Kaynağı (Samudya), Acının-Izdırapın Sönmesi (Niradha) ve Acının-Izdırapın Yok Edilmesi (Sekiz Basamaklı Yol) (Marga)'dir” (Harvey, 2003:52). Budizmin amacı, insanların benliğinin negatif etkilere sebep olan duygulardan arındırılarak bireylerin ızdıraplarının dindirilmesidir. Budizmde bireylerin nihai amaç olarak görülen “ızdırapları dindirmek ve nirvanaya ulaşmak” için kurtuluşa götüren yol olarak da tanımlanan “sekiz basamaklı yol” aşamalarından geçmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar; “Doğru Anlayış (Right Understanding), Doğru Niyet (Right Thoughts), Doğru Konuşma (Right Speech), Doğru Eylem (Right Action), Doğru Kazanç (Right Livelihood), Doğru Çaba (Right Effort), Doğru Tefekkür (Right Mindfulness) ve Doğru Odaklanma (Right Concentration)'dir” (A.g.e.:83-84). Bireylerin meditasyonla birlikte odaklandığını ve ızdırap veren duyguları ile ilgili farkındalığının arttığını savunan Budizm, meditasyon ve terapiyi birbirini tamamlayan destekleyici unsurlar olarak görmektedir.

Budizm öğretileri genel olarak incelendiğinde, tefekkür-farkındalık (mindfulness), doğru odaklanma, doğru anlayış kavramları ile Öz-Anlayışın temel bileşenleri olan Self-kindness (Kendine Şefkat), Common humanity (Ortak Paydaşım) ve Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) ile birebir aynı olduğu, Budizmin temel prensibi olan olumsuz duyguların dengelenmesi ve arındırılmasının ise Öz-Anlayışın yegane amacı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Öz-Anlayış; Budizmin düşünce sisteminde yer alan temel bir unsurdur denilebilir.

2.3. Öz-Anlayış İle İlgili Psikolojik Yaklaşımlar

Öz-Anlayış ve temel prensipleri ile ilgili benzer düşünceler öne süren kuramlar; Psikoanalitik, İnsancıl (Hümanistik), İlişkisel, Duygusal Düzenleme ve Bilişsel-Davranışçı kuramlardır. Bu kuramlar ise şu şekilde açıklanmaktadır:

2.3.1. Psikoanalitik Kuram

Bir bebek biyolojik oluşumundan itibaren doğumuna, doğumundan itibaren ise belirli bir döneme kadar kendisini annesiyle özdeşleştirmektedir. Annenin egosu ile bir bütün halinde ve tek bir benlik içerisinde. Bununla birlikte konuşmadığı evre içerisinde annesi ile empatik iletişim kurarak onunla sözsüz iletişime geçebilmektedir. Bu evre içerisinde günlük bakım faaliyetleri dışında da bebeğin anne tarafından yeterince kucağa alınması, bebeğin hem duygusal hem de psikolojik gelişimi için önem arz etmektedir. Çünkü; bebek kucağa alınması ile birlikte annenin ona olan sevgisini yakından hissedebilmektedir. Aksi takdirde kucağa yeterince alınmayan bebeklerde güvensizlik duygusu oluşarak şiddetli ağlamalar görülebilmektedir. “Ayrı bir kimlik olduğunu farketmesi ile birlikte anneden zihinsel olarak kendini ayırtmaya başlayan bebek, kendine ait bağımsız bir ego geliştirerek “ben-ben değil” paradoksundan kurtulmaya ve fantezi dünyasından ayrılarak gerçek dünyayı algılamaya başlamaktadır. Buna gizil boşluk adı verilmektedir” (Winnicott, 1960a). “Yaşanan bu ayırma süreci ve paradoksla birlikte, annelerin destekleyici tutum ve yeterli bakım göstermediği bebeklerde kaygı ile birlikte sahte benlik oluşumu görülebilmektedir” (Winnicott, 1960b). Bu bağlamda bu sürecin sağlıklı olarak atlatılması bebeğin Öz-Anlayışı açısından önem arz etmektedir.

2.3.2. İnsancıl (Hümanistik) Kuram

Hümanist kuram insanı; özünü yansıtabilen ve varlığı doğuştan iyi olarak kabul gören bir canlı olarak tanımlamaktadır. Carl Rogers ve Abraham Maslow’un öncülüğünü yaptığı bu kurama göre “İnsanlar doğumundan ölümüne kadar belirli gereksinimlere ihtiyaç duyabilmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanabilmesi ve bireyin özünü gerçekleştirebilmesi için ise birbirlerinin önkoşulu sayılan bu ihtiyaçların sırayla giderilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve nihai olarak kendini gerçekleştirmedir” (Topses, 2012:102).

İnsanın varlığını özünde iyi olarak tanımlayan ve temel kavramları değer verici tutum, empati ve içtenlik olan Hümeranist Kuram'a göre; "İnsanların Kendini Gerçekleştirme Güdüleri" davranış örüntülerini yapılandırabilmektedir. Bununla birlikte insanların iyi olarak nitelendirilen doğasının ise elverişli ortamlarda gelişim göstereceği belirtilmektedir" (Kuzgun, 1972:169). Bu bağlamda insana her daim değer veren, insanı koşulsuz kabul eden ve empatik iletişimi savunan Hümeranistik Kuramda; "Danışan-Danışman ilişkisinin temeli de insancıl bir iletişime ve koşulsuz saygıya dayanmaktadır" (Geçtan, 1982).

Sağlıklı insanı; Benliği ve öz duygusu ile ilgili farkındalığı olan ve bunu deneyimlediği süreçte de topluma uyum sağlayabilen kişiler olarak tanımlayan Hümeranistik Kurama göre; "Rogers'ın (1959) da ifade ettiği gibi bir insanın bebeklikten itibaren "olumlu saygı" ve "benlik saygısı" olmak üzere başlıca iki ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar "kendini gerçekleştirmenin" temelinde yer alan en temel unsurlardır" (Rogers, 1959:208-209). Bu anlayış çerçevesinde, insancıl kuramla Öz-Anlayış arasında bir ilişki olduğu ve kendini gerçekleştiren veya bu yolda mesafe kateden bireylerin Öz-Anlayış düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

2.3.3. İlişkisel Kuram

İlişkisel Kurama göre; empati bireyin kendi iç deneyimlerinin farkına varıp iletişim halinde olduğu bireyin iç deneyimleriyle iletişim kurma halidir. İlişkisel Kuramı benimseyen Stone Center'ın İlişkisel/Kültürel Modelinin kurucularından olan Jordan; "Empatinin bireyin farklılaşan bir ego oluşturabilmesi ve bu ego sınırlarını koruyabilmesi için önemli bir etken olduğunu belirtmektedir" (Freedberg, 2007:251-258). İlişkisel kuramda odak nokta: Ben kavramı yerine ilişkisel gelişimdir. Bireylerin ilişkilerinde, içsel çalkantıları ile kişilik yapılarının önemli etkisinin olduğunu belirten İlişkisel Kuram; bireylerin benliklerine yönelik tutumlarının onları özerklik kazanmaları konusunda motive ettiğini ve kurdukları ilişkilerde karşılıklı empatinin değişimlerinin önündeki en önemli etken olduğunu belirtmektedir. İnsanların karşılıklı iletişimlerinde ve ilişkilerinde izolasyon nedeniyle zorluklar yaşadıklarına değinilen İlişkisel Kuramı benimseyen Stone Center'ın İlişkisel/Kültürel Modelinde; "Empati ile birlikte karşıdaki kişiyle ilgili deneyimler yaşayan bireyin izolasyondan kurtulduğuna dikkat çekilmektedir" (Jordan, 2000:1006-1008).

Bu bağlamda, bireylerin kendilerinin ve diğer insanların iç deneyimlerini içselleştirerek karşılıklı empatik iletişim kurmaları ve bu empatik ilişkili ile birlikte farklılaşan bir ego/benlik yaratabileceklerini belirten İlişkisel Kuramın Öz-Anlayışla ilişkisinin olduğunu düşünülmektedir.

2.3.4. Duygusal Düzenleme Kuramı

“Duygusal Düzenleme; bireylerin sosyal yaşama adapte olmasını hedefleyen, bireylerin çevreyle daha uyumlu hale gelmek amacıyla duygularını kontrol etme ve yönetme becerisi kazanarak öfke kontrolünü sağlaması şeklinde tanımlanan yeni bir yaklaşımdır” (Mete, Vakkas ve Aksoy, 2016:15).

Gross (1998) süreç modelini açıklarken; duygusal düzenlemenin geçmiş odaklı ve tepki odaklı olmak üzere iki ana stratejisinin bulunduğunu ve farklı gelişim dönemlerinde bireylerin davranış kalıplarına göre duygusal düzenleme stratejilerinin değişiklik gösterebildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bilişsel değerlendirme ve bastırma olmak üzere duygusal düzenlemenin iki aşamasının bulunduğunu ifade eden Gross (1998); “Bilişsel değerlendirmenin geçmiş odaklı, bastırmanın ise tepki odaklı stratejiler içerisinde yer aldığını belirterek bilişsel değerlendirmeyi kullanan bireylerin duygularını düzenleyerek mantıklı kararlar alabildiğini ve sağlıklı iletişim kurabildiğini, bastırmayı kullanan bireylerin ise duygularına ket vurarak bireysel ilişkilerden uzaklaşabileceğini belirtmektedir” (Gross ve Thompson, 2007). Ayrıca bilişsel değerlendirmeyi sık kullananların stres faktörlerini tolere etme kabiliyeti kazandıklarını ve bu nedenle bu bireylerin yaşam doyumları ile özsaygılarının yüksek olduğunu, bastırmayı çok fazla kullanan kişilerin ise yaşamlarının gerçekten uzaklaşarak patolojik bir hal aldığını ve bu bireylerin depresyona daha yatkın olabileceklerini ifade etmektedir (Gross ve John, 2003).

Sonuç olarak; Duygusal Düzenleme Kuramı, stratejilerini uygun şartlarda ve mantık ölçüsünde kullanan kişilerin duygularını kontrol altına alarak kişilerarası ilişkilerde başarılı ve toplumla uyumlu bireyler oldukları görülmektedir. Bu bağlamda Öz-Anlayış ile Duygusal Düzenleme Kuramı arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

2.3.5. Bilişsel-Davranışçı Kuram

Perls (1972); insanlar için geçmişin ve geleceğin önemli olmadığını belirterek sadece ana odaklanmanın önemli olduğunu ifade etmektedir. Ana odaklanmak aynı zamanda

Gestalt Terapinin de ana amacı olmakla birlikte, bu terapide danışanların o ana odaklanarak bilişsel farkındalık kazanmaları ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Terapide yapılan iki sandalye tekniği ile birlikte danışan iki sandalyeye de sırayla oturarak farklı kutupları arasında diyalog kurmaktadır. Bu süreçte kendini eleştirme fırsatı yakalayan danışan, kendine karşı daha şefkatli ve daha az eleştirel olma ile ilgili farkındalık kazanarak kendine acı çektirme tutumuna bir son vermektedir (Perls, Hefferline ve Goodman, 1992:97). Bununla birlikte kendi benliğine yönelik negatif tutum ve düşünceleri olan danışan, bu tutum ve düşünceleri öz kabul çerçevesinde tolere edebilmektedir (Greenberg, Rice ve Elliott, 1993).

Farkındalığı; “Uyaranlara karşı yapılan objektif bir gözlem” (Çatak ve Ögel, 2010:70) olarak tanımlayan Baer, bilinçli farkındalığın ise “İnsanların psikolojik iyilik halinin artırılması için önemli bir öge olduğunu ifade etmektedir” (Brown ve Ryan, 2003; Baer, Smith ve Allen, 2004; Davis, Lau ve Cairns, 2009; Kabat ve Zinn, 2009; Lykins ve Baer, 2009; Mayer, 2000). Şimdiye odaklanan bilinçli farkındalık; hem Öz-Anlayışın bir bileşeni hem de Bilişsel Davranışçı kuramın nihai bir amacıdır. Bu bağlamda Öz-Anlayış ile Bilişsel Davranışçı Kuramın ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2.4. Öz-Anlayışı Etkileyen Bireysel ve Grupsal Faktörler

Öz-Anlayışı etkileyen faktörler bireysel ve grupsal faktörler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu faktörler ise şu şekilde açıklanmaktadır:

2.4.1. Aile Faktörü

Aile: “Evlilik veya kan bağıyla oluşan, toplumun yapısında bulunan en küçük temel gruptur” (TDK, 2018). Aile: aynı zamanda sevgi ve saygı anlayışına dayalı, dayanışmanın esas olduğu bir birliktelik halidir. Aile, içerisindeki bireyleri hayata hazırlayarak bireyin gelişimini tamamlamasına yardımcı olur. Bununla birlikte ailenin içerisindeki bireylere karşı birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlar; içerisindeki bireylere eğitim ve kültür aktarımı, toplumsal normları benimsetme ile bireylerin ihtiyaçlarına (fizyolojik, psikolojik, duygusal) cevap vererek onlarla bir ömür boyu dayanışmanın sağlanmasıdır.

Aile: Çocuk üzerinde her açıdan etkili olan bir unsurdur. Özellikle okul öncesi eğitime kadar (0-6 yaş) bir çocuğun kişiliğinin temeli direkt ailenin etkisiyle oluşmaktadır. 6 yaşından sonra ise çocuğun kişilik gelişimi üzerinde aile ile birlikte okul ve diğer çevrenin de etkisi olduğu tartışmasız bir gerçektir. Tüm bu etkenler göz önünde

bulundurulduğunda aile, çocuğun kişiliğinin en önemli belirleyici faktörü (Tatlılıoğlu, 2014) olarak yerini almaktadır. Aile hem verdiği eğitimle hem de gösterdiği tutumla çocuğun kişiliğinin gelişimine etki ederken (Kaya, 1997) çocukların davranış problemlerine (Dursun, 2010), özgüven (Güenalp, 2007), saldırganlık (Yıldız ve Erci, 2011), atılganlık (Becet Topaloğlu, 1989), benlik saygısı (Erbil ve ark., 2016) ve kaygı (Duman, 2008) vb. düzeylerine de farklı yönlerden etkilerinin olduğu görülmüştür. Gösterdikleri tutumlarla çocukların özgüvenlerini ve benlik saygılarını etkileyen aileler dolaylı olarak da onların Öz-Anlayışlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedirler. Bununla ilgili yapılan bir çalışmada; demokratik anne-baba tutumu ile Öz-Anlayış arasında pozitif bir ilişki, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu ile Öz-Anlayış arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2009:119). Anne-baba tutumları ile Öz-Anlayış arasındaki bu ilişkiye değinen Neff (2011); “Eleştirilerek büyüyen çocukların büyüdülerinde eleştiriyi sürekli kendilerine karşı kullandıklarını, davranış değiştirme yöntemi olarak ödül ve cezayı sıklıkla çocuklarına karşı kullanan kritik ebeveynlerin onlarda korku ve güvensizliğe ve hata yapma korkusu ile mükemmel olma kaygısı yaşamalarına sebep olduğunu, bu şekilde büyütülen çocukların ise Öz-Anlayışlarının düşük olacağını belirtmiştir” (23-24). Bu bağlamda Öz-Anlayış aile faktöründen etkilenebilmektedir.

2.4.2.Yaş Faktörü

İnsan hem biyolojik hem de sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar gelişim dönemlerinde biyolojik faktörlerden etkilenirken sosyal etkenlere de maruz kalabilmektedirler. Özellikle ergenlik döneminde meydana gelen biyolojik değişimlerle birlikte fizyolojik yapısı değişen bireylerin duygusal ve psikolojik bütünlüğü de meydana gelen değişimlerden etkilenebilmektedir.

Ergenlik döneminde biyolojik değişimlerin tetiklediği fiziksel değişimlerle birlikte ergenlerde bedenlerini beğenmeme ve buna bağlı olarak benlik imajları ile ilgili ciddi sorunlar yaşanabilmektedir. Yaşanan fiziksel ve duygusal değişimlerle birlikte psikolojileri olumsuz etkilenen bireylerin, benlik algıları ve benlik saygı düzeyleri de dolaylı olarak etkilenebilmektedir. Bununla ilgili Bluth ve arkadaşları (2017:847-850)’nın ergenlerin Öz-Anlayışları ile ilgili yaptığı araştırmada; yaşı büyük olan kızların, yaşı küçük olan kızlara göre Öz-Anlayış düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda Öz-Anlayışın yaş faktöründen etkilendiği düşünülmektedir.

2.4.3.Cinsiyet Faktörü

Literatürde yer alan araştırmalarda kadınların erkeklere göre daha duygusal oldukları ve empati düzeylerinin de (Eisenberg ve Lennon, 1983; Zahn- Waxler, Cole ve Barrett, 1991) erkeklere göre daha yüksek olduğu, Öz-Anlayış alt boyutlarından olan izolasyon düzeylerinin de erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür (Sun, Chan ve Chan, 2016:288). Bu sonuçlara göre genel olarak kadınların Öz-Anlayış düzeylerinin yüksek olması beklenirken Neff (2003b) tarafından yapılan araştırmada ise tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kadınların Öz-Anlayış düzeylerinin erkeklere göre daha az olduğu görülmüştür. Bu sonucun; kadınların erkeklere göre depresyona daha çok girme, kendilerini daha fazla yargılama ve yalnız hissetme eğilimlerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir (Çuhadaroğlu, 1986; Bozkurt, 2004; Kulaksızoğlu, 1999). Bununla birlikte Bluth ve arkadaşları (2017:847-850) tarafından ergenlerin Öz-Anlayışlarının incelendiği araştırmada; yaşı büyük olan kızların Öz-Anlayış düzeylerinin bütün erkeklerin Öz-Anlayış düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Öz-Anlayış cinsiyet faktöründen etkilenebilmektedir.

2.4.4.Kültür Faktörü

Öz-Anlayış kavramı kültürler arasında farklılık gösterebilmektedir. Bunun en önemli nedeni kültürlerin öğretileri ve gelenekleri ile bireylere verdiği değer ve atfettiği rollerdir. Özellikle batı kültürlerinin insanları bireyselleşmeye yönlendirmesi, doğu kültürlerinin ise bireysellik yerine aile kurmaya özendirme veya bireyi farklı gruplara ait olmaya teşvik etmesinin bireylerin Öz-Anlayış düzeylerinde etkili olduğu düşünölmektedir. Bir gruba aidiyet duygusu hisseden ve gruba dahil olan bireyler, yaşadığı acıların ve sıkıntıların sadece kendine özgü bir durum olmadığını yakından görerek grup üyeleriyle hem maddi hem manevi paylaşımlar yapabilmektedir. Bu da bireylerin Öz-Anlayış düzeylerinin artmasını sağlayarak zorluklarla başa çıkma konusunda onlara bir tecrübe kazandırmaktadır. Bireyselleşen bireyler ise genel olarak çevresindeki insanlara ve olaylara karşı daha az duyarlı oldukları için hayatın zorlukları karşısında da yalnız başına kalabilmektedirler. Bu da bireylerin Öz-Anlayış düzeylerinin azalmasına sebep olabilmektedir. Bununla birlikte bazı kültürlerin öğretilerinin o kültürü yaşayan bireyler üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Bu bağlamda Neff'in (2003b) Öz-Anlayış ölçeğinin (SCS) yapı geğerliliğini sınarken Budist olan gruplar ile Budist olmayan gruplar arasında yaptığı araştırmada, budist grubun Öz-Anlayış düzeyinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Ayrıca Öz-Anlayışı

ve benlik algısını farklı kültürler arasında inceleyen Neff (2011); “Tayland, Tayvan ve Amerika örneklerinde yaptığı araştırmada; Öz-Anlayış düzeyinin en yüksek Taylandlı katılımcılarda, en düşük ise Tayvanlı katılımcılarda olduğu görülmüştür” (29-30). Öz-Anlayış düzeyinin en yüksek Tayland’da görülmesinin sebebi Tayland’da yaşayanların Budizmi günlük yaşantılarında daha fazla içselleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Öz-Anlayış düzeyinin en düşük Tayvanlı katılımcılarda görülmesinin sebebi ise; Konfüçyüs felsefesinin Tayvan’da daha fazla benimsendiği ve bu felsefenin temel öğretilerinden birisi olan öz-eleştirenin bu ülkede daha fazla yapılması nedeniyle olduğu ifade edilmektedir. Çünkü; “Yapılan araştırmada öz-eleştirenin depresyon ve hayata karşı memnuniyetsizlikle ilişkili olduğu tespit edilerek öz-eleştirenin negatif etkilerinin evrensel olduğu düşünülmektedir” (Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh, 2008:277-282). Bu bağlamda Öz-Anlayışın kültür faktöründen etkilendiği düşünülmektedir.

2.5. Öz-Anlayış ile Benlik Saygısı

Batı psikolojisinin kurucularından olan William James (1950) benlik saygısını; bireyin kendi ile ilgili yeterlilik algısı olarak tanımlamaktadır. Benlik saygısı, bireyin kendi ile ilgili değerlendirmeleri ile birlikte diğer insanların onunla ilgili değerlendirmeleri ve algılarından da etkilenmektedir. Bu bağlamda topluma hizmet veren kurum ve kuruluşlarda, benlik saygısının artırılmasına yönelik özsaygı etkinliklerinin programlara dahil edilmesinin önemli olduğu düşünen Neff (2011), “1986 yılından itibaren Kaliforniya’da akademik başarısızlık, madde bağımlılığı, suç vb. sorunlar nedeniyle benlik saygısı kazandırmaya yönelik eğitimlerin artırıldığını ifade etmektedir” (103-105).

Benlik saygısı yüksek insanların mutlu ve hayata karşı motivasyonlarının yüksek; düşük benlik saygısına sahip olanların ise karamsar ve mutsuz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sağlıklı bir psikolojinin temel bileşeni olarak görülen benlik saygısının çok yüksek olmasının da bazı olumsuzluklara yol açabildiği belirtilmektedir. Papps ve O’Carroll (1998) tarafından benlik saygısı ile narsizm arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; benlik saygı düzeyinin çok yüksek olması ile narsizm arasında bir ilişki olduğu görülmüştür” (432-433).

Öz-Anlayış ölçeğini (Self Compassion Scale) geliştirirken benlik saygısı ile Öz-Anlayış arasındaki ilişkiyi inceleyen Neff (2003b), Öz-Anlayışın iç ölçüt geçerliğinde

($r= .62$) düzeyinde benlik saygısı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Bazı çalışmalarda “Benlik saygısı ile narsizm arasında ilişki bulunurken narsizm ile Öz-Anlayış arasında ise ilişki bulunamamıştır” (Neff ve Vonk, 2009:28-29). Bu bağlamda “Benlik saygısının, Öz-Anlayışla ne kadar ilişkili olsa da bazı konularda Öz-Anlayışa göre farklılaştığı düşünülmektedir” (Neff, 2011:9).

2.6. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür araştırmasında ülkemizde öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerini inceleyen (Öztürk, 2017) bir adet çalışmaya rastlanmıştır. Bununla birlikte ülkemizde Öz-Anlayış ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Ancak yurt dışı kaynaklı veritabanlarında yapılan aramalarda yurt dışında yapılan çalışmalar arasında örnekleme öğretmen olmayan ve Öz-Anlayış ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalara (Barnard ve Cury, 2012), (Beaumont vd., 2016), (Montero-Marin vd., 2016) rastlanmıştır. Bu çalışmalar öğretmenlerle ilgili olmasa da Öz-Anlayış ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemesi nedeniyle yapılan bu araştırma için önem arz etmektedir.

2.6.1. Öz-Anlayışla ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde Öz-Anlayışla ilgili yapılan çalışmalar arasında örnekleme öğretmenler olan tek çalışma olarak Öztürk’ün (2017:58-59) ilkökul öğretmenlerinin Öz-Anlayış düzeyleri ile işe bağlı gerginlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmada; öğretmenlerin işe bağlı gerginlik düzeyleri ile Öz-Anlayış arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunarak Öz-Anlayış arttıkça işe bağlı gerginlik düzeyinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin işe bağlı gerginlik düzeylerinin orta seviyede olduğu, kadın öğretmenlerin ise işe bağlı gerginlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde Öz-Anlayışla ilgili yapılan diğer spesifik çalışmalarda ise şu bulgulara ulaşılmıştır:

Aktaş ve Şahin (2018:367-368) tarafından duygu düzenleme güçlüğü, narsisistik özellik ve öz-şefkat ile ilgili üniversite öğrencileri ve üniversite mezunları arasında yapılan çalışmada, narsisizm artarken öz-şefkatin azaldığı, duygu düzenleme güçlüğü ise arttığı, öz-şefkatin arttıkça duygu düzenleme güçlüğü ve

narsisizmin azaldığı, duygu düzenleme güçlüğünün arttıkça öz-şefkatin azaldığı, narsisizmin ise arttığı görülmüştür.

Kara (2018:52) tarafından hemşirelerin merhamet yorgunluğu ile Öz-Anlayışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; uygulanan çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği'nin tükenmişlik alt boyutu ile Öz-Anlayış arasında negatif ve orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça Öz-Anlayış düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Korkmaz (2018:54) tarafından öz-duyarlılığın psikolojik belirtilerle ilişkisi ve psikoterapide kullanılması ile ilgili yapılan derleme araştırmasında; öz-duyarlığın kaygı, depresyon ve yeme bozukluğu gibi sorun temeli psikolojik olan rahatsızlıklar ile negatif ilişkisi olduğu, psikolojik iyilik hali ile ise pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öz-duyarlığın artırılmasının psikoterapiye sağladığı olumlu katkılardan söz edilmiştir.

Barutçu Yıldırım ve Demir (2017:687-690) tarafından akademik özyeterlilik, öz saygı ve Öz-Anlayışın kendini engellemeye etkisini lisans öğrencileri arasında incelendiği araştırmada; özsaygı, akademik özyeterlilik ve Öz-Anlayış ile kendini engelleme arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve özsaygı, akademik özyeterlilik ve Öz-Anlayış arttıkça kendini engellemenin azaldığı görülmüştür.

Karaoğlu ve arkadaşları (2017:53-54) tarafından anksiyete, yalnızlık ve umutsuzluk ile Öz-Anlayış arasındaki ilişkiyi Meram Tıp Fakültesinde okuyan üniversite öğrencileri arasında inceledikleri araştırmalarında; durumluk, sürekli kaygı ve yalnızlık ile umutsuzluğun pozitif yönde ve anlamlı ilişkide olduğu, diğer tüm ölçeklerle ise Öz-Anlayışın negatif yönde ve anlamlı bir ilişkide olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kariyer tercihinden memnuniyetsizlik duyan öğrencilerin ise durumluk ve sürekli kaygı ,umutsuzluk ile yalnızlık düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Set ve Altınok (2016:141-142) tarafından gay, lezbiyen ve biseksüel (LGB) bireylerde Öz-Anlayış, içsel homofobi ve bağlanma düzeylerinin incelendiği derleme araştırmasında; kendini koşulsuz olarak kabul eden bireylerin Öz-Anlayış ve güvenli bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu ve bu bağlamda içsel homofobi düzeylerinin de azalma gösterdiği belirtilmiştir.

Çırpan (2016:81-94) tarafından duygusal zeka düzeyi ile Öz-Anlayış arasındaki ilişkinin üniversite öğrencileri arasında incelenen araştırmasında; duygusal zeka düzeyi ile Öz-Anlayış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveyn tutumu değişkeni ile Öz-Anlayış arasında anlamlı bir ilişki bulunarak demokratik ve ilgili anne-baba tutumuyla yetiştirilen öğrencilerin koruyucu ve kollayıcı ile suçlayıcı ve engelleyici anne-baba tutumuyla yetiştirilen öğrencilere göre Öz-Anlayış düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Bulduk ve Ardıç (2015:63-65) tarafından hemşirelik öğrencilerindeki öz-duyarlılığın incelendiği çalışmada; öğrencilerin öz-duyarlılıklarının orta düzey olduğu, sınıf düzeyinde ise ikinci sınıf öğrencilerinin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre öz-duyarlılık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sarıçam ve Biçer (2015:115-118) tarafından ahlaki değer ile Öz-Anlayışın affedicilik üzerindeki etkisini eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri arasında incelenen çalışmada; Öz-Anlayış, ahlaki değer ve affedicilik arasında pozitif anlamda ilişkiler olduğu, Öz-Anlayış ve ahlaki değer düzeyi arttıkça affedicilik düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Yılmaz ve Kesici (2014:146-151) tarafından üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmada anne-baba tutumları ile kardeş sırasının Öz-Anlayışa etkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada anne-baba tutumları ile Öz-Anlayış arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ve koruyucu, otoriter anne-baba tutumunun Öz-Anlayışı negatif, demokratik anne-baba tutumunun ise Öz-Anlayışı pozitif etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte ilk ve sonuncu çocukların Öz-Anlayış düzeyleri ise ortanca çocuklara göre yüksek bulunmuştur.

Sarıcaoğlu ve Arslan (2013:2092-2096) tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerini kişilik özellikleri ve Öz-Anlayış açısından incelenen çalışmada; psikolojik iyi olma alt boyutlarının tamamının Öz-Anlayışla ve kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarıyla pozitif ve anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Deniz ve arkadaşları (2012:433-439) tarafından farklı ülkelerdeki üniversite öğrencileri ile Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, pozitif duygu, Öz-Anlayış ve negatif duyguları arasında karşılaştırma yapılan çalışmada; Türk öğrencilerin hem genel olarak hem de kızlı ve erkekli grup karşılaştırmalarında diğer ülkelerdeki üniversite öğrencilerine göre (İngiltere, Romanya , Polonya, Ukrayna,

Fransa , İtalya, Brezilya, İspanya) yaşam doyumu ve Öz-Anlayış düzeylerinin daha yüksek olduğu, Türk kız öğrencileri ile diğer ülkelerdeki erkek öğrencilerin Öz-Anlayış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, Türk kız öğrenciler ile diğer ülkelerdeki kız öğrencilerin pozitif duygu düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türk öğrencilerin pozitif duygu ile Öz-Anlayış ve yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı, Öz-Anlayış ile negatif duygu arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özyeşil (2011:93-99) tarafından üniversite öğrencilerinin Öz-Anlayış düzeyleri ile bilinçli farkındalık kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenen araştırmada; bilinçli-farkındalık ile Öz-Anlayış arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunarak bilinçli-farkındalığın Öz-Anlayışa önemli ölçüde etki ettiği görülmüştür. Bununla birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin Öz-Anlayış düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu, çocukluğunda travmatik yaşantıları olmayan bireylerin Öz-Anlayışlarının travmatik yaşantısı olanlara göre yüksek olduğu, ebeveyn tutumlarını demokratik olarak algılayanların koruyucu, değişken, tutarsız, suçlayıcı, otoriter olarak algılayanlara göre Öz-Anlayışlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Öz-Anlayışın deneyime açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarıyla pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı, duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu ile ise negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Deniz ve Sümer (2010:121-123) tarafından farklı Öz-Anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencileri arasında depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirildiği araştırmada; Öz-Anlayış düzeyleri düşük olan öğrencilerin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Dilmaç ve arkadaşları (2009:14-19) tarafından üniversite öğrencilerinin Öz-Anlayışları ile değer tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; Öz-Anlayış ile değerler ölçeğinin başarı, yardımseverlik, güvenlik, evrensellik, hazcılık ve uyum boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Öz-Anlayışın sınıf değişkenine göre farklılaştığı ve üniversite üçüncü sınıftaki öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilere göre Öz-Anlayış düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

2.6.2. Öz-Anlayışla ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öz-Anlayış ile ilgili yapılan araştırmalarda spesifik olarak değerlendirilen çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

López ve arkadaşları (2018:1476-1477) tarafından Hollanda'da yaşayan 327'si erkek, 407'si kadın olmak üzere toplam 847 katılımcı arasında Öz-Anlayış ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada; Öz-Anlayış ile depresif belirtiler arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte depresif belirtilerle görülen bu ilişkinin Öz-Anlayışın negatif alt boyutları olan kendi kendini yargılama, izolasyon ve aşırı tanımlama arasında olduğu görülmüştür.

Gill ve arkadaşları (2018:171) tarafından İngiltere ve İskoçyadaki 316 ergen arasında yapılan araştırmada Öz-Anlayış ile sosyal kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada Öz-Anlayış ile sosyal kaygı arasında büyük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Tespit edilen bu ilişki; Öz-Anlayışın sosyal kaygıyı büyük oranda yordadığı şeklindedir.

Stephenson ve arkadaşları (2018:814) tarafından Öz-Anlayış, irrasyonel inançlar ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin 184 üniversite öğrencisi arasında incelendiği araştırmada; Öz-Anlayış ile irrasyonel inançlar ve benlik saygısı ile irrasyonel inançlar arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Jacobson ve arkadaşları (2018:4) tarafından romantik ilişkilerdeki Öz-Anlayışın 261 lisans öğrencisi arasında incelendiği araştırmada; Öz-Anlayış ile ilişki kalitesi arasında pozitif ve orta derecede ilişki olduğu ve zayıf ilişki kalitesinde Öz-Anlayışın bağımsız etkin bir rolünün olduğu görülmüştür.

Daltry ve arkadaşları (2018:619-620) tarafından empati ile Öz-Anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin üniversite öğrencileri arasında incelendiği araştırmada; empati, Öz-Anlayış ve cinsiyet arasında ilişki olduğu ve kadınların empati düzeylerinin ise erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sadece erkek katılımcıların empati düzeyleri ile Öz-Anlayış düzeyleri arasında ilişki olduğu ve Öz-Anlayış düzeyleri attıkça empati düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir.

Phelps ve arkadaşları (2018:80) tarafından Öz-Anlayış ile madde kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin yaş ortalaması 31 olan 477 kişi arasında incelendiği araştırmada; Öz-Anlayış ile madde kullanım bozukluğu arasında negatif bir ilişki olduğu, madde

kullanım açısından düşük riskli grupta yer alan bireylerin Öz-Anlayış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bluth ve Neff (2018:3) tarafından Öz-Anlayışın yararlarının incelendiği derleme araştırmada; Öz-Anlayışın azalmasının psikopatolojiyle ilişkili olduğu ve sağlıklı psikolojik işlevler ile içsel mutluluk için Öz-Anlayışın artırılmasının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Beaumont ve arkadaşları (2016:19-20) tarafından öğrencilere hizmet veren danışmanlar ile bilişsel davranışçı terapistler arasındaki Öz-Anlayış, tükenmişlik, şefkat yorgunluğu ve iyi oluş düzeylerinin incelendiği araştırmada; Öz-Anlayış ile iyi oluş düzeyleri yüksek olan katılımcıların şefkat yorgunluğu ve tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sağlıkla ilgili mesleklerin stresli olduğuna vurgu yapılarak bu çalışanların hemen hemen her gün tükenmişlik ve şefkat yorgunluğu içerisinde oldukları ifade edilmiştir.

Hwang ve arkadaşları (2016:201-202) tarafından çoğu üniversite öğrencisi olan yetişkin 1813 kişi arasında yapılan araştırmada; Öz-Anlayış ve benlik saygısı temelinde yaşın akıl sağlığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırmada; Öz-Anlayışın benlik saygısı ile depresyon arasındaki ilişkiyi yordadığı ve bu ilişkiyi etkilerken yaştan etkilenmediği görülmüştür. Bununla birlikte yaşlı bireylerin akıl sağlığının rehabilitasyonunda benlik saygısı ile birlikte Öz-Anlayışın tamamlayıcı bir rolünün olduğu ifade edilerek Öz-Anlayış ile Öznel iyi oluş düzeylerinin ise pozitif ve anlamlı bir ilişkili içerisinde olduğu belirtilmiştir.

Jennings (2015:738-740) tarafından Okul Öncesi Öğretmenlerinin zor çocuklar ve sınıf kalitesine yönelik tutumları ile Öz-Anlayış, farkındalık ve İyi oluşlarının incelendiği araştırmada; Amerika'nın Kuzey Kaliforniya eyaletinde 35 okul öncesi öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile duygusal destek arasında ve sınıfın üç alt boyutu olan öğretim desteği, sınıf organizasyonu ve duygusal destek ile depresyon arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Öz-Anlayış ve bilinçli farkındalığın alt boyutları olan yargılamamak, açıklayıcı olmak, farkındalık ile duygusal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Philips ve Ferguson (2013:538) tarafından Öz-Anlayış ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin pozitif yaşlanma yordayıcılığında incelendiği araştırmada; 65 yaş üzeri 185

yaşlı katılımcı örneklem olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada; Öz-Anlayışın ego bütünlüğü ile arasında pozitif ilişkili olduğu, Öz-Anlayış ile yaşam anlamı arasında ise negatif ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Öz-Anlayışın öznel iyi oluşun dört boyutuyla ilişkili olduğu ve Öz-Anlayışın pozitif yaşlanma konusunda olumlu yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür.

Barnard ve Curry (2012:159-161) tarafından Din Adamlarının ruhsal tükenmişliğinin Öz-Anlayış ve kişilik boyutlarıyla olan ilişkisinin incelendiği araştırmada; ruhsal tükenmişlik; memnuniyet (tatmin) ve duygusal tükenmişlik olmak üzere iki ayrı boyutta incelenmiştir. Yapılan çalışmada din adamlarının yüksek düzeyde ruhsal tükenmişlik ve memnuniyet (tatmin) gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Öz-Anlayış ile duygusal tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu ve Öz-Anlayışı yüksek olan din adamlarının duygusal tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca utanç duyma düzeyi yüksek olan Din Adamlarının benlik rolünü ayırt etme düzeylerinin ve Öz-Anlayışlarının düşük olduğu belirtilerek kişilik ile tükenmişlik düzeyleri arasında da bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Allen ve Leary (2010:115-116) tarafından stres ve stresle başa çıkma temelinde Öz-Anlayışın değerlendirildiği derleme çalışmada; beş farklı başa çıkma stratejileri (dikkat dağıtma, problem çözme, olumlu bilişsel yapılandırma, destek arayışı ve kaçış) ile Öz-Anlayış ilişkilendirilmiştir. Yapılan bu derleme araştırmasında Öz-Anlayışlı bireylerde başarısızlık duygusuyla birlikte oluşan kaçınma davranışının daha az olduğu, Öz-Anlayışın stresle başa çıkma konusunda etkin rol oynadığı ve stresle başa çıkma yöntemlerinden en çok olumlu bilişsel yapılandırmayla ilişkili olduğu, dikkat dağıtma ve kaçış stratejileri ile ise bilinçli farkındalık faktöründen dolayı olumsuz bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmiştir.

Thompson ve Waltz (2008:557-558) tarafından Öz-Anlayış ile Travma Sonrası Stres Bozukluğundaki semptom şiddeti arasındaki ilişkinin katılımcı olan 210 üniversite öğrencisi arasında incelenen araştırmada; Travma sonrası yaşanan stresten dolayı oluşan kaçınma belirtilerinin Öz-Anlayışla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Buna Öz-Anlayışı yüksek olan bireylerin iç deneyim ve öz-eleştirilerinin yüksek, kaçınma davranışı ve yargısal tepkilerinin ise daha az olmasından kaynaklandığı öngörülmüştür.

Neff ve arkadaşları (2005:282-284) tarafından Öz-Anlayış bağlamında üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarısızlık ve baş etme düzeyleri ile akademik başarı hedefleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; farklı örneklemelerden oluşan iki adet araştırma yapılmıştır. Yapılan ilk araştırmada 222 üniversite öğrencisinin Öz-Anlayış düzeyleri ile akademik başarı hedefleri arasındaki ilişki incelenmiş olup Öz-Anlayışın ustalık hedefleriyle pozitif, performans hedefleriyle ise negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç üzerinde ise Öz-Anlayışlı bireylerin yetkinlik algılarının yüksek, başarısızlık korkularının ise az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. İkinci araştırmada ise son ara sınav notunu olumsuz olarak algılayan 110 üniversite öğrencisi örneklem olarak belirlenerek bu öğrencilerin Öz-Anlayış düzeyleri ile akademik başarısızlıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan bu ikinci çalışmada ise Öz-Anlayışın akademik başarısızlıkla baş etme yöntemlerinden duygu odaklı başa çıkma stratejileri ile pozitif, kaçınma yönelimi ile ise negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2.7. Tükenmişlik Kavramı

“Tükenmişlik ilk kez 1970’li yıllarda Freudenberger tarafından orta atılan bir kavramdır” (Byrne, 1999:15). Günümüzde ise “21.yy’ın en korkutucu meslek hastalığı olarak nitelendirilmektedir” (Leiter ve Maslach, 2005:3). Yapılan literatür incelemesinde, bazı araştırmalarda tükenmişlik yerine mesleki tükenmişlik teriminin kullanılması, araştırmacılar arasında anlam karmaşasına sebep olsa da, tükenmişlik kavramı ilk kullanıldığı zamandan bu yana mesleki olarak yaşanan olumsuz duygu ve davranış biçimleri anlamında kullanılmaktadır.

“Tükenmişlik: İnsanlarla yüz yüze iletişimin kaçınılmaz olduğu mesleklerde çalışan bireylerde meydana gelen fiziksel ve duygusal çökkünlük hali olarak tanımlanmaktadır” (Maslach ve Leiter, 1997). Bir başka tanımda tükenmişlik; “Stres yaratan etkenler sonucu ortaya çıkan ve işe karşı oluşan bir duygusal bıkkınlık hali olarak ifade edilmektedir” (Pines ve Aronson, 1988). Diğer tanımlarda ise “Tükenmişlik için kariyer yapma arayışından kaynaklanan ve orta yaşlarda görülen bir sendrom” (Cardinell, 1981:103) ve “Stresli iş ortamında bulunan bireylerin iş ile ilgili duyarsızlaşma şeklinde verdiği tepki olarak bahsedilmektedir” (Cherniss, 1980).

Tükenmişlikle ilgili en çok tanınan çalışmalara imza atan Maslach’a göre tükenmişlik Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı olmak üzere 3 alt boyuttan

oluşmaktadır. Maslach, duygusal tükenmenin tükenmişliğin ilk belirtisi olduğunu ifade ederek duygusal tükenmişliğin; iş ortamındaki yoğun stres altında meydana gelen bir yorgunluk hali, duyarsızlaşmayı; yoğun duygusal tükenme duyguları yaşayan bireylerin iş ortamındaki insanlara karşı duygularını kaybetmesi ve onlardan uzaklaşmaya çalışması, Kişisel başarı alt boyutunu ise “Bireyin işi ile ilgili kendini olumsuz değerlendirerek yetersiz görmesi ve buna bağlı olarak başarısızlık hissini verdiği mutsuzluk hali şeklinde tanımlamaktadır” (Maslach ve Jackson, 1981:99). Ayrıca ilgili alt boyutlara “Tükenmişlik ile İlgili Kuramsal Görüşler” başlığında yer alan Maslach’ın Tükenmişlik Modeli” alt başlığında daha ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

Maslach ve Jackson (1981) yılında bu sınıflandırmaları kategori haline getirerek tükenmişliği ölçmek amacıyla bir envanter geliştirmiştir. Bu envantere Maslach Tükenmişlik Envanteri adı verilmiştir. Bu envanterin farklı çalışma alanlarına yönelik ayrı formları bulunmakla birlikte, eğitimcilere yönelik geliştirilen formun Türkçe uyarlama çalışmaları Ergin tarafından (1992) yılında gerçekleştirilmiştir. Ergin tarafından yapılan bu uyarlama çalışmalarında orijinal envanterdeki 7’li derecelendirmenin kültürümüze uymadığı fark edilerek envanter 5’li derecelendirme olarak revize edilmiştir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013:33). Bununla birlikte tükenmişliği ölçmek için Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen Tükenmişlik Ölçeği de mevcuttur. Bu ölçek Maslach Tükenmişlik Envanterinin aksine tek boyutlu olarak geliştirilmiştir. Tükenmişlikle ilgili diğer bir ölçek ise Maslach, Jackson ve Schwab (1986) tarafından geliştirilen Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)’dur. Bu envanterin Türkçeye uyarlama çalışmaları ise İnce ve Şahin (2015) tarafından yılında gerçekleştirilmiştir.

Tükenmişlikle ilgili araştırmalar yapan diğer bir araştırmacı Calamidos ise “Tükenmişliğin fiziksel, entelektüel, sosyal, psiko-duygusal ve ruhsal tükenmişlik olmak üzere beş aşamadan oluştuğunu ifade ederek bu kişilerde stres kaynaklı belirli semptomların görüldüğünü ifade etmiştir” (Cedoline, 1982).

2.8. Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Görüşler

Tükenmişlikle ilgili yapılan literatür araştırmalarında farklı kuramsal görüşler sunan araştırmacılara ait modeller bulunmakta olup bunlara aşağıda alt başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde değinilmiştir.

2.8.1 Maslach ve Leiter'in Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliği; “İnsanların üzerindeki stres etkenlerinin birikmesiyle birlikte oluşan bir içsel sıkıntı olarak” tanımlayan Maslach (Çına Bal ve Sağlam Arı, 2015:132) Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı olmak üzere tükenmişliği üç alt boyutta incelemiştir.

Bu alt boyutlar ise şu şekilde açıklanmaktadır:

Duygusal Tükenme: Tükenmişliğin ilk aşaması olarak görülen duygusal tükenme, ”İş ortamında yoğun strese maruz kalan bireylerin muhatap oldukları kişilerin beklentilerini karşılayamadıklarını düşündükleri durumlarda oluşan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır” (Işıkhan, 2004).

Duyarsızlaşma: “Yüzyüze iletişim kurmak zorunda olan mesleklerde çalışan ve yoğun duygusal tükenme yaşayan bireylerin, işlerine ve muhatap oldukları insanlara karşı olumsuz bir tutum sergileyerek duygusuz ve katı davranması olarak tanımlanmaktadır” (Akten, 2007:8).

Kişisel Başarı: “İnsanların yaptıkları mesleğe yönelik olarak kendilerine karşı negatif bir değerlendirmede bulunmasıdır” (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.8.2 Cherniss Tükenmişlik Modeli

“Tükenmişliği iş ortamında yaşanan stres sonucu bireyin iş tatminini sağlayamaması ve bununla birlikte işine karşı duyarsızlaşması olarak tanımlayan Cherniss; tükenmişliğin azalması için öncelikle strese sebep olan faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir” (Başol ve Altay, 2009:194). “Tükenmişliğin en büyük nedenini; Umulan ve beklenen şeylerin tükenmesi olarak” (Baysal, 1995:35) niteleyen Cherniss; strese sebep olan faktörlerin ortadan kaldırılması konusunda zorluk yaşayan bireylerin gevşeme egzersizlerini kullanarak rahatlayabileceklerini ifade eden Cherniss; “Yapılan tüm stresi azaltma çabalarına rağmen olumlu sonuç elde edilemediğinde bireylerin yaptıkları işe karşı duygularının bittiğini ve mesleklerini kafalarında bitirdiklerini belirtmektedir” (Demir, 2010:186).

2.8.3 Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

“Tükenmişliğin bireylerde zorlu bir yaşantı süreci meydana gelen ve amaçsızlığa neden olan bir sendrom olarak tanımlayan Edelwich ve Brodsky (1980); tükenmişliğin

idealist coşku, durgunluk, engellenme ve duygusuzlaşma olmak üzere dört farklı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir” (Saçlı, 2011:12).

Bu aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır (Çam, 1989:20-22) :

İdealist Coşku: *Bireyde idealizmle birlikte oluşan beklenti ve heyecanların görüldüğü dönemdir.*

Durgunluk: *Bireyin idealizminin azaldığı ve işten soğuduğu dönemdir. Birey bu dönemde yaşadığı stres nedeniyle farklı şeylerle ilginerek tükenmişliğini bastırmaya çalışmaktadır.*

Engellenme: *Bireyin işi ile ilgili engellemeler yaşadığını düşündüğü dönemdir. Bu dönemde kişinin hem kendisini engellediğini ya da tükenmişliğin kendisini engellemesinden kaynaklı işe yaramama düşüncesi ile birlikte oluşan engellemeler yaşadığını düşünmektedir.*

Duygusuzlaşma: *Bireyin yaşadığı yoğun tükenmişlikle birlikte işten soğuduğu ve apati yaşadığı son dönemdir. Bu dönemde işe gelmeme ya da işten ayrılma gibi davranışlar görülebilmektedir.*

2.8.4 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

“Tükenmişliğin fizyolojik, duygusal-bilişsel ve davranışsal olmak üzere 3 bileşenden ibaret olduğunu belirten Perlman ve Hartman (1982) bu boyutların yaşanılan stresin aşamalarını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre tükenmişliğin dört aşaması bulunmaktadır (12-13).

Bu aşamalar ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Stresin bireyin yapısına nüfuz ettiği ve etkili olduğu ilk aşamadır. Bu aşamada birey tükenmişliğe bağlı strese maruz kaldığında değerleri ile örtüşmeyen duruma uyum sağlayamayabilir.*

- *Bireyin tükenmişlikle beraber yaşadığı stresi tanımladığı aşamadır.*

- *Tükenmişliğe maruz kalan bireyin mevcut stresi algılayarak fizyolojik, duygusal-bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç temel tepkiyi verdiği aşamadır.*

- *Tükenmişliğin son aşamasıdır. Bu aşamada bireyin farklı beceri ve yetenekleri aracılığıyla stresi absorbe edip edememe durumuna göre stresin bireyde kalıcı etkilerine rastlanabilmektedir.*

2.8.5 Pines ve Aronson'un Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliği; "İdealizme sahip bireylerin şevkini yitirmesi olarak tanımlayan" (Pines ve Aronson, 1988) Pines; "Tükenmişliğin sebebinin temelini bireye baskı kuran iş atmosferine bağlamaktadır" (Sürgevil, 2006:25). Bununla birlikte "Durumsal stres sonucunda negatif düşünceler içerisinde olan bireylerin olumsuz benlik geliştirdiği ve bunun da stresle baş etme becerilerinin engellenmesine neden olduğu belirtilmektedir" (Sharma, 2007: 25-26).

2.8.6 Gaines ve Jermier'in Tükenmişlik Modeli

Gaines ve Jermier, mesleğini icra eden bireylerin duygu durumlarının karışması sonucu kendileri ile ilgili yaşadıkları yetersizlik hissinin duygusal tükenmişliğe sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yaşanan duygusal tükenmenin tükenmişliğin ilk aşaması olduğunu belirten Gaines ve Jermier, "Tükenmişliğin ilerleyen aşamalarda kronik bir hal alarak bireylerde yorgunluğa sebep olduğunu belirtmişlerdir" (Gaines ve Jermier, 1983).

2.8.7 Suran ve Sheridan'in Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik kavramını yapılandırırken Ericson'un kişilik kuramından faydalanan Suran ve Sheridan, "Tükenmişliğin Rol Belirginliği /Kimlik-Rol Karmaşası, Yeterlilik Kazanımı Aşaması (Yeterlilik-Yetersizlik Aşaması), Verimlilik-Durgunluk Aşaması ve Yeniden oluşturma- Hayal kırıklığı olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ifade etmişlerdir" (aktaran Baysal, 1995:22).

2.8.8 Meier'in Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliği; işin deneyimlenmesi neticesinde ortaya çıkan bir durum olarak niteleyen Meier (1983), tükenmişliğin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir (900-904).

Bunlar:

- *Pekiştireç isteminin az, ceza isteminin fazla olması*
- *Var olan pekiştireçleri yönetebilme isteminin fazla olması*
- *Pekiştireçleri yönetebilmek için gereken yeterlilikleri göstermede öz-yeterlilik isteminin az olmasıdır.*

"Tükenmişliğin farklı boyutlardan oluştuğunu ifade eden Meier (1983), bu boyutları yapılandırırken Bandura'nın "Kendini Yeterli Bulma" kavramından etkilenmiştir.

Oluşturduğu model ise Pekiştirme Beklentileri, Yeterli Olma Beklentileri, Bağlamsal İşleme Süreci ve Sonuç Beklentileri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır” (Dalkılıç Sürgevil, 2014).

2.8.9 Freudenberger Tükenmişlik Modeli

Freudenberger’e göre tükenmişlik: İşe başladıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkan ve bireyde motivasyon eksikliğiyle birlikte görülen duyguların yitilmesi durumudur. Freudenberger psikiyatrist olarak bir klinikte görev yaparken uyuşturucu kullanan gençlerin isteksizlik ve enerji kayıplarını fark etmiş ve ilk defa 1974 yılında bu durumu “tükenmişlik” olarak nitelmiştir. Bununla birlikte tükenmişliğin her bireyde farklı şekilde ve şiddette görüldüğünü ifade eden Freudenberger, “Tükenmişlik ile ilgili çalışmaları nedeniyle 1999’da Amerikan Psikoloji Derneği Boston Şubesi tarafından düzenlenen kongrede başarı ödülüne layık görülmüştür” (Schaufeli, vd., 2009:205).

2.8.10 Veninga ve Spradley Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenmişlik; balayı, yakıt azalması, kronikleşme, kriz ve çıkmaza girme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Bireyin idealizmin etkisinde olduğu ve balayı dönemi olarak adlandırılan birinci dönemde; birey iş konusunda istekli ve heyecanlıdır. İsteğinin azalması ile birlikte yakıt azalması olarak adlandırılan ikinci dönemde ise verimliliğin azalması ile birlikte bireyde yorgunluk ve yılgınlık hissi oluşmaktadır. Tükenmişlikle birlikte görülen belirtilerin kronikleştiği üçüncü dönemde ise birey öfke problemleri yaşayarak depresyona girme eğilimi göstermektedir. Yaşanan tükenmişliğe müdahale edilememesi ile birlikte bireyin çözemediği bir kriz dönemi oluşmaktadır. Bu dönem ise dördüncü dönem olarak adlandırılmakta ve çıkmaza girme olarak adlandırılan beşinci dönemin ise yordayıcısı olarak görülmektedir. Son olarak tükenmişlik sonucunda kriz yaşayan ve çözümleyemeyen bireyler, her anlamda çıkmaza girerek fiziksel ve psikolojik sağlıklarını yitirme ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Yıldırım, 1996:8).

2.8.11 Smith’in Tükenmişlik Modeli

Smith’in (1986) bilişsel-duygusal olarak yapılandırıldığı tükenmişlik modeli, bilim insanları tarafından kabul görse de bu modeli inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu modelde sporcu tükenmişliği ele alınarak özellikle atletlerin yaşadığı tükenmişlikler üzerinde durulmuştur. Atletik tükenmişlik modelini

öne süren Smith (1986); tükenmişliğin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar “bilişsel, durumsal ve fizyolojik ile davranışsal faktörleri içeren tekrarlayan strese tepki”dir. Smith (1986); Birinci aşamada beklentilerle birlikte oluşan ve isteklerin engellenmesi karşısında yaşanan hayal kırıklıklarının olduğunu, İkinci aşamada sporcuların istekleri ile bunu algılayış biçimlerini değerlendirmelerinin yer aldığını, Üçüncü aşamada isteklerin karşılanamaması ile birlikte yaşanan strese bağlı fizyolojik ve psikolojik stres tepkilerinin (uyku problemi, kaygı, hastalıklar) meydana geldiğini, Dördüncü aşamanın ise sporcu tükenmişliğinin son evresi olduğunu ve bu evrede performansın düşmesi ve etkinlikten ayrılma gibi davranışların görülebildiği ifade etmektedir (Chyi vd., 2018:1-2).

2.8.12 Moore’un Tükenmişlik Modeli

Moore (2000), iş tükenmişliği ile ilgili farklı unsurları bir araya getirerek bir tükenmişlik modeli ortaya koymuştur. Temel olarak Weiner’in (1974) motivasyon ve duygulara dayanan kuramına benzerlik gösterse de ona nazaran daha genişletilmiş bir perspektifte tükenmişlik incelenmiştir. Bu modelde iş tükenmişliğine bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal tepkiler üzerinde durularak tükenmişliğe Bilişsel-Duygusal bir açıdan yaklaşmıştır. “Modelin ana bileşenleri iş yorgunluğunun öncülleri, nedensellik, nedensel atıf, tutuma yönelik tepkiler, tükenmişlik yorgunluğuna yönelik müdahalelerdir” (Sharma, 2007:26-27).

Moore, bu modeli aşırı rol yüklenme, ödül eksikliği, rol belirsizliği, rol çatışması gibi durumsal faktörlerden yararlanarak hazırlamış olup ana bileşenleri (Sharma ve Cooper, 2017:155-157) ise şu şekilde açıklamaktadır:

İş yorgunluğunun öncülleri: *Takdir ve ödül eksikliği, rol karmaşası, aşırı rol yüklenmesi ve rol belirsizliğinin iş yorgunluğunun temel sebepleri arasında olduğu belirtilmektedir.*

Nedensellik: *Tükenmişliğin sebeplerine ve ortaya çıkış şekillerine yoğunlaşmaktadır.*

Nedensel Atıf: *Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalar ile birlikte tükenmişlik sebepleri belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışılarak nedensel bir çalışma yürütülmektedir. Weiner ve McAuley’in işten ödünç teorisi, Moore’nin nedensel*

atıfları ile benzerlik göstermekte olup bu da kişinin davranışsal reaksiyonlarını etkilemektedir. Bu tepkiler ise kontrol edilebilirlik, öz-kontrol, kararlılık, gündelik odak'tır.

Tutuma yönelik tepkiler: Bireylerin iki tür tepkisi bulunmaktadır. Birincisi; kişiye atfedilen tepkiler, ikincisi ise tükenmişlik sonucu oluşan bağımsız tepkilerdir.

Tükenmişlik yorgunluğuna yönelik müdahaleler: Tutuma yönelik müdahaleleri belirleyen ve yönlendiren bazı faktörler bulunmaktadır.

Bu faktörler ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Atıf - Bağımlı olmayan tutum tepkisi*
- *Nedensel atfın özellikleri*
- *Atıf - Bağımsız tutum tepkisi*
- *Kişisel ve durumsal etkenler, bireyin tükenmişliğe karşı gösterdiği müdahaleleri yordamaktadır.*

2.8.13 Golembiewski Tükenmişlik Modeli (Faz Modeli)

Golembiewski geliştirmiş olduğu tükenmişlik modelinde Leiter ve Maslach'ın yol modelinden farklı olarak faz modelini benimsemiştir. "Bu modelde Maslach Tükenmişlik Envanteri geliştirilerek elde edilen sonuçlara binaen üç alt boyuttan oluşan normlar belirlenmiştir" (Golembiewski ve Munzenrider, 1984:267). Golembiewski tükenmişlik modelinde Maslach'ın Tükenmişlik Modelinin aksine duyarsızlaşmanın iş başarısını etkileyerek kişisel başarısızlık hissine sebep olduğu, ardından duygusal tükenmişliğin oluştuğunu belirtmektedir. Golembiewski'ye göre birey öncelikle duyarsızlaşma yaşamaktadır. Bununla birlikte "İş başarısı düşen birey, kişisel başarısızlık hissiyatına kapılmakta ve ardından duygusal olarak tükenmeye başlamaktadır" (Cordes, vd., 1997:686-687). Bu model literatürün aksine farklı bir model öne sürse de "Polis, öğretmen ve farklı şirketlerin farklı kademelerindeki yöneticilerle yapılan tükenmişlik çalışmalarında modelin örneklemin tükenmişliğini yordadığı görülmüştür" (Cordes ve Dougherty, 1993:624-625; Lieter ve Maslach, 1988:303; Lewin ve Sager,2007:2).

2.9. Tükenmişliğin Nedenleri

İnsanlar hayatlarını idame ettirebilmek için paraya ve bunu kazanabilecekleri bir işe her zaman ihtiyaç duymaktadırlar. Bu anlamda öncelikli amacı sadece para kazanmak olan bu bireyler, işe başladıktan sonra ise farklı nedenlerden dolayı motivasyonlarını zaman zaman kaybedebilmektedir. “Yaşanılan bu motivasyon kaybı sonucunda da özellikle işi ile ilgili amirler tarafından övgü ve maaş artışı vb. beklentiler içerisine girebilmektedirler” (Verkuil ve Emmerik, 2007:44).

İnsanlar sosyal varlıklar olduğu için toplumun her alanında farklı roller ve görevler üstlenebilmektedir. Üstlenilen bu roller ve görevler nedeniyle yaşamında meydana gelen olumsuz durum ve olaylarla başa çıkma da zorluk yaşayan bireyler, zaman zaman umutsuzluk, çaresizlik ve karamsarlık gibi duygular yaşayarak tükenmişlik sendromu içine girebilmektedirler.

Literatürde yer alan araştırmalarda “Tükenmişliğin nedenleri genel olarak iş ortamındaki iletişim çatışmaları, işle ilgili beklentiler ile çalışma süresinin ve yükünün çok fazla olması olarak nitelendirilse de” (Avşaroğlu vd., 2005:117; Izgar, 2001) Schwab ve Iwanicki (1981) ile Kahn ve arkadaşları (1964) ise “Tükenmişliğin asıl nedenlerinin stres, rol çatışması ve rol belirsizliği olduğunu ifade etmektedir” (Dworkin, 1987:26).

Bu kavramlar ise şu şekilde açıklanmaktadır:

“Rol çatışması: Bireylerden beklenen roller arasında meydana gelen tutarsızlık sonucu ortaya çıkan kaos halidir. Rol belirsizliği ise bireylerin meslekleri ile ilgili sorumlulukları konusunda görev tanımlarının netleştirilmediği veya fikir sahibi olmadıkları durumlarda yaşanan tutarsızlık hali olarak tanımlanmaktadır” (Schwab ve Iwanicki, 1981:7).

Genel olarak bakıldığında tükenmişliğe sebep olan faktörleri Bireysel ve Örgütsel olmak üzere iki başlık altında incelemenin daha yararlı olduğu düşünülmektedir.

Bu faktörler ise şu şekilde açıklanmaktadır:

Bireysel Faktörler: Tükenmişliğe sebep olan bireysel faktörler arasında çocuk sayısı, işe kendini adama, amir takdiri, yaş, medeni hal” (Ağaoğlu ve ark., 2004),” Eğitim durumu, şahsi beklentiler, kişilik vb. “ (Tümkaya, 1996:15-16) gibi faktörler yer almaktadır.

Örgütsel Faktörler: “Tükenmişliğe sebep olan örgütsel faktörler arasında kurum tipi, angarya işlerin fazlalığı, personel yetersizliği, rol karmaşıklığı gibi faktörler yer almaktadır (aktaran Budak ve Sürgevil, 2005:97).

2.10. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik belirli bir süre sonucunda oluşmakla birlikte yavaş ilerleyen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireylerde bazı belirtiler görülmekle birlikte, bu belirtiler hem iş ortamında hem de iş ortamı dışında belirginlik gösterebilmektedir.

Tükenmişlik yaşayan bireylerde de genel olarak şu belirtiler görülmektedir:

1. Fiziksel Belirtiler: “Ellerde terleme, mide ve karın ağrısı, baş ağrısı, solunum güçlüğü, kilo kaybı, kronik kalp rahatsızlığı, uykuya dalamama ve uykusuzluk, bitkinlik, Glibal enfeksiyon rahatsızlıkları, yılgınlık hissi, uyku problemleri” (Maslach ve Leiter, 1997:19; Gürşimşek ve Girgin, 2000; Potter, 1998:6- 15, Potter, 1995:2).

2. Duygusal Belirtiler: “Umutsuzluk ve yalnızlık duyguları, engellenmişlik duygusu, gerginlik ve huzursuzluk, kabus, ani sinirlenme ve öfkelenme” (Maslach ve Leiter ,1997; Freudenberg ve Richelson, 1980; Potter, 1995).

3. Davranışsal Belirtiler: “Alkol kullanımının artması, bruksizm (gece diş gıcırdatma), cinsel iktidarsızlık, kararsızlık, paranoya” (Dworkin, 1987:25), “Dikkat dağınıklığı, yetersiz ve dengesiz beslenme, sigara ve alkol kullanımı, kolay ağlama, kararsızlık, aşırı alınganlık, çabuk öfkelenme, içe kapanma” (Çam, 1991).

2.11. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin görülmesi ile birlikte yaşanan duygusal tükenmenin tolere edilememesi noktasına gelmesi, bireylerin duyarsızlaşmasına zemin hazırlamaktadır. Duyarsızlaşan bireyler ise çevresinden kendisini soyutlayarak içine kapanmakta ve duygularını yitirmektedir. Tükenmişlik sonucunda duygularını yitiren bireylerin motivasyonları ve enerjileri azalır, dikkat dağınıklıkları ise artar. İş tatmin düzeyleri düşen bu bireyler iş ortamında işi ağırdan alarak diğer arkadaşlarına da bu duygu ve düşünceleri empoze etmeye çalışarak yarattıkları kaos ortamından beslenirler. Bununla birlikte idealist ve çalışma isteği olan diğer personellere karşı düşmanca tutum sergileyerek iş ortamında gruplaşmalara neden olurlar. Bu nedenlerle hem kişisel hem de örgütsel başarısızlıklar kaçınılmaz hale gelmektedir.

Tükenmişlikle birlikte iş ortamında mutluluğu yakalayamayan bu bireyler, yaşadıkları olumsuz duyguları başta aile olmak üzere diğer çevrelerine de yansıtırlar. Bunun sıkıntısını ise en çok aile üyeleri görmektedir. İş ortamında tükenmişlik yaşayan birey; yaşadığı kaygı nedeniyle eve gergin ve enerjisi tükenmiş bir halde gelerek dinlenmek ve uyumak istemektedirler. Bu nedenle aileyle gün içerisinde zaman geçirmeyen ve paylaşımda bulunmayan bu bireyler, ailedeki rollerini yerine getirme konusunda isteksiz davranabilmektedirler. Bununla birlikte aile de yaşanan ve çözülmeyi bekleyen sorunlar sürekli ötelenmekte ve bu nedenle aile bireyleri bireyselleşmeye mahkum olmaktadır. Bu da “Ailedeki sorunların büyümesine yol açarak aile içi krizlere sebep olabilmektedir” (Sürvegil, 2006: 91-93).

Tükenmişlik yaşayan birey, hem iş ortamında hem de aile ve çevresinde bazı sorunlar yaşayarak çöküntüye uğramakta ve bununla birlikte ise sağlık konusunda problemler yaşayabilmektedir. “Özellikle uyku problemleri, psikosomatik rahatsızlıklar ve yorgunluk görülen bireylerde alkol kullanımının da artması ile tükenmişlik geri dönüşü olmayan bir yol haline dönüşmektedir” (Çam, 1992:155-160; Ergin, 1996:28-33; Kaçmaz, 2005:29-32). Bu nedenle, yaşanan tüm sorunlarla birlikte tükenmişliğe müdahale edilememesi durumunda bireylerde işten ayrılma ve kendine zarar verme davranışları da görülebilmektedir.

2.12. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişliğe bireysel ve örgütsel faktörler neden olsa da tükenmişlik yaşayan kişilerde görülen nihai sonuç; yaşanan yoğun strestir. Yaşanan stresi azaltmaya yönelik atılacak olan adımlar ise tükenmişlikle mücadelede büyük katkı sağlayacaktır. Tükenmişlikle birlikte stres düzeyinin artması ile bireylerde yorgunluk, yılgınlık ve karamsarlık görülürken bitmek bilmeyen baş ağrıları ve dikkat dağınıklıkları da seyredilmektedir. Oluşan bu sağlıksız yaşam şartları, bireylerin depresyona girmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik yaşayan bireyler için özellikle sosyal destek çok önemlidir. Bu bireylerin arkadaş ve dostlarıyla, evli olanların ise öncelikle eşleri ve yakın çevreleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşmaları, yeni arkadaşlar ve hobiler edinmelerinin tükenmişliği azaltacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte işle ilgili karar verme mekanizmalarına dahil olmaları, gün içerisinde egzersiz yapmaları, uyku düzenine ve zaman yönetimine dikkat etmeleri, kimi zaman da yalnız kalmayı öğrenmeleri, kendilerini değerlendirerek mükemmeliyetçilik ve karamsarlıktan uzak durmaları ve iyimser olmaya çalışmaları, tatil yapmaları ve işle

ilgili gelen telefon ve maillere özel yaşamlarını da aksatmayacak şekilde belirli aralıklarla dönmeleri ve hayır demeyi öğrenmelerinin tükenmişliği azaltma açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bruce, 2009:58-61). Ayrıca “Yaşanan stresin azaltılması için bireylerin tükenmişlik ile ilgili grup terapilerine katılması, gerçekçi hedefler belirleyerek kendini tanıması ve kariyer planlaması yapması” (Solmuş, 2004:111) ve her olumsuzluğu kişiselleştirmeyerek içgörü geliştirmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

2.13. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Ülkemizde eski zamanlarda, öğretmenlik toplumdaki en saygın meslek olarak görülmüş olsa da günümüzde artık bu düşüncenin azaldığı ve algının değiştiği görülmektedir. Özellikle basın ve yayın yoluyla öğretmeni hedef alan “3 ay tatil yapıyorlar”, “yarım gün çalışıyorlar” gibi ön yargı içeren yayınlarla birlikte toplumda öğretmenlere duyulan sevgi ve saygı kasıtlı olarak azaltılmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte “öğretmen tacizi”, “öğretmen şiddeti” gibi başlıklarla, sanki tek suç işleyen meslek elemanları öğretmenlermiş gibi yapılan genellemelerle birlikte, haberdeki ana temanın suçu işleyen bireyin mesleğine vurgu yapılarak sunulması öğretmenleri toplum içerisinde zan altında bırakarak rencide olmalarına sebep olmaktadır. Bu olumsuz etkenlerin dışında öğretmenlerin görevlerine odaklanamayarak tükenmişlik duygusu yaşamalarına sebep olan farklı etkenler de bulunmaktadır.

Modern eğitim sistemlerinin ne kadar öğrenci merkezli olduğu görülse de öğretmenlerin çeşitli sebepler nedeniyle kendilerini öğrencilerine veremediği zamanlarda eğitim başarısının azalacağı aşikardır. Yaşanan bu durum, tükenmişliğin sebep olduğu bir duygu durumudur. Tükenmişlik adeta bir veba gibi öğretmenlere bulaşarak onları mesleklerine karşı yabancılaştırmakta ve eğitime hem doğrudan hem de dolaylı olarak etki edebilmektedir. Bu bağlamda “eğitim sisteminin temel taşı öğretmenlerdir” denilebilir.

Öğretmenlerin odak problemlerine değinen Schwab and Iwanicki (1981), “Yaşadıkları tükenmişlik nedeniyle önceki zamanlara göre öğretmenlerin hem öğrencilerine hem de kariyerlerine kendilerini odaklayamadıklarını ifade etmektedir” (Byrne, 1999:15). Bununla birlikte “Kariyer hedefleri ile mevcut kariyer durumu ile ilgili gerçekler

arasındaki farkın çok fazla olduğunu gören öğretmenlerin ise kendilerine karşı yabancılaştıklarını belirtmektedir” (Dworkin, 1987:23).

“Sosyal psikoloji perspektifinde de tükenmişliği değerlendiren Maslach ve Jackson (1981), elverişsiz çevre dinamiklerinin tükenmişliğe olumsuz etki ettiğini belirtmektedir” (Byrne, 1999:17). Bu elverişsiz çevre dinamikleri, tükenmişliğe sebep olan örgütsel faktörlerdir. Bu faktörler ise “Sınıf sinerjisinin az olması, eğitime katkısı olmayan evrak işlerinin fazlalığı ile iş bölümünün adaletsiz olması, meslektaşlardan ve amirlerden gerekli desteğin görülememesi, karar verme mekanizmasının dışında bırakılmasıdır” (a.g.e.:21-22). Ayrıca özellikle büyük okullarda yüzlerce öğrenci, veli, öğretmen ve idarecilerle sürekli iletişim kurmak zorunda olan öğretmenlerin “Zihinlerinin yorulması ve dinlenme ihtiyacının oluşması ile bu ihtiyacın gün içerisinde giderilememesi sebebiyle de öğretmenler üzerinde aşırı stres yüklemesi olduğu ifade edilmektedir” (Dworkin, 1987:24). Bu bağlamda farklı etkenler sebebiyle tükenmişlik yaşayan bu öğretmenlerin yaşantılarında bazı problemler görülebilmektedir. “Bu problemler kişisel ve ailevi hayatı ile çevresini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilen önemli sonuçlara yol açabilmektedir” (Naylor, 2001:12).

“Tükenmişliğe maruz kalan öğretmenlerin içe dönerek etkisizlik hissi yaşadığını, anlamsızlık ve yalnızlık düşüncelerine kapıldıklarını ve kendilerini bu anlamda güçsüz olarak nitelendirdiklerini ifade eden Sparks and Hammond (1981), bu öğretmenlerin duygularını ifade edemediği durumlarda öfkelerini kontrol etmekte zorlandıklarını belirtmektedir” (Dworkin, 1987:28). Bunun sonucunda oluşan duygu patlamaları genellikle kişinin en yakınındaki kişileri hedef almaktadır. Özellikle aileye yönelik olarak gerçekleşen bu patlamalar aile içerisinde gerilime neden olarak aile içi şiddet, boşanma ve diğer sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Bununla birlikte öfke patlamalarının okulda yaşandığı durumlarda ise bu şiddet genellikle öğrencilere ve nadiren de diğer öğretmenler ile idarecilere yönelebilmektedir. Bu da öğretmenin iş ortamındaki atmosferin bozulmasına, derse girmek ve okula gelmek istememesine neden olarak yaşadıkları tükenmişliği arttırmaktadır. Ayrıca “Tükenmişliklerinin tolere edilemediği durumlarda öğretmenlerin görevlerinden istifa etmeleri de öngörülen sonuçlar arasında yer almaktadır” (Hock, 1988:7).

Duygusal tükenme yaşayarak içe yönelen bu öğretmenler ailesi ve çevresiyle daha yüzeysel iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda isteksiz

davranmaktadırlar. Özellikle “Yaşadığı olayları ve hissettikleri duyguları eşi başta olmak üzere diğer aile bireyleri ile paylaşmayan ve meslektaşlarıyla konsültasyon yapmayan öğretmenlerde sigara ve alkol gibi keyif verici zararlı alışkanlıkların arttığı düşünülmektedir” (Friedman, 1991:325-326; Guglielmi ve Tatrow, 1998:63; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987:269-270). Bu da işine odaklanamama, ailevi ve ekonomik sorunlara neden olarak bireyin kendisi başta olmak üzere ailesine ve çevresine yabancılaşmasına sebep olmaktadır.

Kendisine, ailesine ve çevresine yabancılaşarak duyarsızlaşan öğretmenler, derse girme ve okula gitme konusunda isteksizlik hissederek genellikle izin ve rapor almaya çalışmakta ve strese sebep olan ortamlardan uzak durmaya gayret göstermektedirler. Bu da derslerin boş geçerek öğrencilerin ders konularından geri kalmalarına, öğretmenin ücretinin kesilerek ekonomik problemler yaşamasına, dersi boş geçen öğrencilerin ise okulda oluşturduğu disiplin sorunlarına ve okuldaki eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir.

Bununla birlikte günümüzdeki zorlu hayat şartları, ekonomik kriz vb. durumlar nedeniyle toplum tarafından kendilerine atfedilen yaşam standartlarında yaşayabilmek için mesai dışında da çalışmalar yapmak zorunda kalan bu öğretmenler, ders dışı egzersiz ve kurslar, merkezi sınav görevleri, destekleme ve yetiştirme kursları, etüd ve pansiyon nöbeti gibi görevlerde de yer alarak hayatlarını idame ettirmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmalardan geriye kalan sınırlı vakitlerde de kendilerine ve ailelerine zaman ayırmaya çalışan bu öğretmenler, hem istedikleri yaşamı süremezken bir yandan da ekonomik problemlerle boğuşarak kredi ve diğer borçlarını ödemekte zorlanmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenler günden güne mutsuzluğa ve umutsuzluğa sürüklenerek tükenmişliğin pençesinden kurtulamamaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğu gerçeği yadsınamaz. Bu bağlamda özellikle ülkemizdeki sayıları bir milyonun üzerinde olan bu eğitimci kitlesi, çarpan etkisiyle birlikte ülkemizdeki eğitimin kalitesine doğrudan etki ederek milyonlarca insanı etkileyebilen ve toplumu dizayn edebilen önemli ve saygın bir konuma sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin tükenmişliklerinin önüne bir nebze de olsa geçebilmek, toplum ile devlet tarafından onlara gereken değerin verilmesini sağlayabilmek için ilgili yasal düzenlemelerin (mesleki kariyer, emeklilik, maaş, okul içi ve dışarısında yaşanan şiddet vb.) bir an önce yapılması gerekmektedir.

2.14. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde ve dünyada tükenmişlikle ilgili çok fazla araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında öğretmen örnekleminde yapılan çalışmalar da bir hayli fazladır. Tükenmişlik bu bağlamda bilim dünyasınınca öğretmenler başta olmak üzere insanlarla yüzyüze iletişim kurmak zorunda kalan mesleklerin temel sorunu olarak görülmekte ve hala ilgiyle araştırılmaya devam etmektedir.

Bu bölümde alt başlıklar halinde yurt içinde ve yurt dışında araştırma grubu öğretmenler olan tükenmişlik ile ilgili spesifik çalışmalara yer verilerek araştırmacılara ışık tutulmaya çalışılacaktır.

2.14.1. Tükenmişlikle İle Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kaya ve Altinkurt (2018:72-74) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkide yapısal ve psikolojik güçlendirmenin rolünü incelenen çalışmada; Muğla'da görev yapan 374 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolünün önemli ve yüksek düzeyde, psikolojik sermayeleri ile tükenmişliğin diğer alt boyutu olan kişisel başarısızlık arasındaki ilişkide ise kısmi düzeyde olduğu görülmüştür.

Kadan ve Aral (2018:26) tarafından kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin duygusal emek ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; tükenmişliğin cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığı, duygusal emek ve derinden rol yapma alt boyutları puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşarak erkek öğretmenlerde daha fazla olduğu, doğal duygu alt boyutunun ise yaşa göre anlamlı farklılaştığı, duyarsızlaşmanın medeni duruma göre farklılaşarak bekar öğretmenlerde daha fazla görüldüğü, hizmet yılına göre ise tükenmişliğin alt boyutları arasında farklılaşmanın görülmediği, duyarsızlaşma ile sınıftaki kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin yetersizlik türü arasında anlamlı farklılaşma görüldüğü ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı ifade edilmektedir. Ayrıca duygusal emek ölçeği alt boyutu olan yüzeysel rol yapma ile duyarsızlaşma arasında pozitif, derinden rol yapma ile duygusal tükenme arasında negatif, kişisel başarı alt boyutu ile pozitif, doğal duygular alt boyutu ile

duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı alt boyutu ile ise pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Demirli ve Aydın (2018:382-384) tarafından ilkokulda görev yapan kadın öğretmenlerin tükenmişlikleri ile aile içi ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği demokratik ve eşitlik alt boyutları günlük çalışma süresi ve gelir memnuniyetine göre, karı-koca geçimsizliği alt boyutu eş tutumlarına göre, kişisel başarı alt boyutu puanları ile çocuk sayısı arasında, duygusal alt boyut puanları ile gelir memnuniyeti arasında, duygusal alt boyut ile kişisel başarı alt boyutundan elde edilen puanların da eş tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmektedir.

Yorulmaz ve Altinkurt (2018:34-42) tarafından Türkiye’de çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin rastgele etkiler modeli ile incelendiği meta analiz çalışmasında ; kıdem değişkeni’nin çok düşük veya düşük, çalışılan okul türü değişkeni’nin düşük veya orta düzey, medeni durum, cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenlerinin ise tükenmişliğe çok düzeyde etki ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerde duyarsızlaşmanın, kadın öğretmenler de ise kişisel başarısızlığın daha yüksek olduğu, bekar öğretmenlerde evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme’nin daha fazla, kişisel başarısızlığın ise daha az olduğu, sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve duygusal tükenmişliklerinin daha fazla, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin diğerlerine göre duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu, 11 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu bulgularının literatür araştırması yapılarak analiz edildiği ifade edilmektedir.

Durak ve Seferoğlu (2017:782) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada; diğer araştırmalardan farklı olarak “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Hakkındaki Görüşleri Anketi” uygulanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde erkek öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik yaşadığı, hizmet yılının tükenmişlikte etkili olduğu ve 26 yıl üzeri çalışmış olan öğretmenlerde tükenmişliğin daha yüksek olduğu, alt ve orta düzey sosyo-ekonomik seviyedeki bölgelerde görev yapan öğretmenlerde

tükenmişliğin daha yüksek olduğu, branş olarak ise en fazla tükenmişliğin BT Öğretmenlerinde görüldüğü ifade edilmektedir.

Şanlı ve Tan (2017:136-140) tarafından Malatya ilindeki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, bekar öğretmenlerin de evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça duyarsızlaşmalarının da arttığı görülmüştür.

Diri ve Kıral (2016:133-139) tarafından ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada; kadın öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden fazla olduğu, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliğin 30 yaş altındaki öğretmenlerde diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu, tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşmalarının daha fazla olduğu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin isteyerek seçen öğretmenlere göre duygusal tükenmişliklerinin daha fazla olduğu ve öğretmenlerin iş doyumlarının tükenmişlik düzeylerine anlamlı ölçüde etki ettiği ifade edilmektedir.

Filiz (2014:163-167) tarafından öğretmenlerin iş doyumları ile tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada; erkeklerin ve evli öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduğu, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığı, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 3 yaş ve üzeri çocuk sahibi olan öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Şahin ve Şahin (2013:62-63) tarafından bilim sanat merkezlerinde üstün yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelendiği araştırmada; iş yükünü fazla olarak değerlendiren, iş yerinden memnun olmayan ve amirlerinden yeterli takdir görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Genç ve Kalafat (2013:13) tarafından öğretmenlerin tükenmişliği ile demokratik okul çevresi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; sınıf içi ilişkilerin demokratik

olduğunu düşünen öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyinin düşük olduğu, kişisel başarı düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ailelerin okula katılım düzeyini yüksek olarak nitelendiren öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin azaldığı, kişisel başarı düzeylerinin ise arttığı görülürken duyarsızlaşma alt boyutu ile ailelerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak ise öğretmenlerin tükenmişliğinin demokratik okul çevresiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Şahin ve Şahin (2012:280-288) tarafından özel eğitim okulu ve merkezlerinde engelli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin incelendiği araştırmada; iş yükünü fazla olarak algılayanların iş yükünü orta düzey olarak algılayanlara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalamalarına göre daha yüksek, 6-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri hizmet süresine olan öğretmenlere göre kişisel başarı düzeyi ortalamaları daha yüksek, iş ortamından memnun olmayanların ve amirlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin ise duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Soyer ve arkadaşları (2009:262-267) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada; beden eğitimi öğretmenliğini istemeyerek tercih edenlerin diğerlerine göre tükenmişlik düzeylerinin yüksek, iş tatminlerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmenliğine KPSS ile atananların kişisel başarı alt boyutunda yüksek tükenmişlik yaşadığı, görevlendirme olarak birden fazla okulda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyinin yüksek, iş tatmini doyum düzeyinin ise düşük olduğu ve stajyer öğretmenlerin de uzman öğretmenlere göre daha fazla iş doyumlarının olduğu tespit edilmiştir.

Başol ve Altay (2009:209-211) tarafından Öğretmenlerin ve Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişliklerinin incelendiği çalışmada, yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla tükenmişliğe sahip olduğu, tüm alt boyutlarda erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre tükenmişliklerinin daha fazla olduğu, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu, kadın okul yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeyinin kadın

öğretmenlere göre yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyinin ise kadın öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür.

Deniz Kan (2008:430-438) tarafından bir grup okul öncesi öğretmenin tükenmişlik durumunun incelendiği araştırmada; ilkökul bünyesinde yer alan anasınıflarında çalışanların, mesleğini isteyerek tercih edenlerin ve hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin kişisel başarı puanları daha yüksek, mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmenler ile hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ise duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Karakelle ve Canpolat (2008:112-118) tarafından yüksek tükenmişliğe sahip ilkökul öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelendiği nitel araştırmada; tükenmişlik düzeyi çok yüksek olan öğretmenlerin farklı çözüm yolları üretmekte güçlük çektikleri ve yılgınlık yaşayarak mesleki yaşamlarındaki dinamiklerin kontrolünü sağlama konusunda tedirginlik duydukları görülmüştür.

Cemaloğlu ve Şahin (2007:479-483) tarafından öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem (hizmet yılı), çalıştıkları okul türü, ders verilen sınıf öğrenci mevcudu, sosyo-ekonomik durum, çalışılan ortamdan memnun olma durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleki yeterlilik algısı, mesleki memnuniyet, manevi doyum değişkenlerine göre incelenen tükenmişlik çalışmasında; öğretmenlerin yaşı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının ilişkili olduğu, eşinden boşanan öğretmenlerin daha çok duygusal tükenme yaşadıkları, hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma seviyesinin daha yüksek olduğu, mezuniyet seviyesi azaldıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığı, ilkökulda görev yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma seviyesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gündüz (2006:25-33) tarafından öğretmen tükenmişliğinin birtakım mesleki ve kişisel değişkenlerin akılcı olmayan inançları yordayıp yordamadığını araştırdığı çalışmada; hizmet süresinin duyarsızlaşmayı yordadığı ve 0-5 yıl ve 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu, hizmet süresi, sosyal destek ve çalışılan okul türünün ise kişisel başarıyı yordadığı görülmüştür.

Tümkiye (2005:555-562) tarafından öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile hizmet yılı az olan öğretmenlerin sınıf içerisinde daha katı bir tutum

sergilediği ve hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin sınıf içi tutumlarında daha demokratik davrandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ve sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan okullarda derse giren öğretmenlerin daha katı tutum sergilediği, öğretmenliği isteyerek tercih edenlerin ise sınıf içerisinde daha demokratik tutum sergilediği görülmüştür. Bu bağlamda tükenmişlik arttıkça sınıf içerisindeki katı tutum anlayışının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.14.2. Tükenmişlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Brito Mota ve arkadaşları (2018:9) tarafından öğretmenlerde tükenmişlik sendromu ile ses bozukluğu arasındaki ilişkinin Brezilya'nın Sergipe eyaletinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan 208 öğretmen arasında incelenen araştırmada; öğretmenlerdeki tükenmişlik sendromunun mevcut oluşabilecek ses bozukluğu ile ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte hizmet yılı 15 yıl ve üzeri olanlarda 2 kat daha fazla ses bozukluğu görülme ihtimalinin olduğu ve ses bozukluğunun en çok psikik yorgunluktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Meidani ve arkadaşları (2018:11-12) tarafından İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile zamansal zekaları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; tükenmişliğin tüm alt boyutları ile zamansal zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin zamansal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin ise zamansal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zhu ve arkadaşları (2018:788) tarafından Çin'in farklı coğrafi bölgelerinde görev yapan 1892 öğretmen arasında öz kavramı, tükenmişlik ve öğretmen etkinliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; öz kavramının duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenme düzeyleri ile ilişkili olduğu ve öz-yeterlilik ve öğretmen etkinliğinin öğretmen tükenmişliğini yordadığı görülmüştür.

Bentea (2017:1133-1134) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik, öz-yeterlilik ve psikolojik iyi olma düzeylerinin incelendiği araştırmada 217 Romen öğretmen örneklem olarak belirlenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öz-yeterlilik ile tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında negatif yönde, kişisel başarı alt boyutu ile ise pozitif yönden ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Öz-yeterlilik ile psikolojik iyi olma boyutlarının tamamı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca psikolojik refahı düşük olan öğretmenlerin öz-yeterlilik ile

tükenmişlik düzeylerinin psikolojik refahı yüksek olan öğretmenlere göre çok büyük oranda farklılık gösterdiği, psikolojik iyi olma düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı görülmüştür.

Skaalvik ve Skaalvik (2016:1795-1797) tarafından Norveçte lisede görev yapan öğretmenler arasında yapılan araştırmada; strese sebep olan en önemli yedi faktörün: Zaman ve disiplin problemleri, farklı öğrenci kitlesi, öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğretmenler arasındaki çatışmalar, örgütsel desteğin az olması ve değer çatışması olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte değer çatışması, öğrenci motivasyonunun düşük olması ve örgütsel desteğin az olması faktörlerinin öğretmenlerin öz-yeterliliği ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu, öğretmenler arasındaki çatışmalar, farklı öğrenci kitlesi ve disiplin problemleri faktörlerinin ise diğer stres faktörleriyle ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleği bırakma isteğine yalnızca öğrenci motivasyonunun düşük olması faktörünün düşük düzeyde de olsa etki ettiği bulunmuştur.

Shen ve arkadaşları (2015:10-12) tarafından öğrenci özerk motivasyonu ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkinin bir eğitim dönemi içerisinde incelendiği araştırmada; Amerika Birleşik Devletlerinin sosyo-demografik yapısı benzer olan iki büyük kentindeki 20 lise ve bu liselerdeki 1302 lise öğrencisi ve 33 beden eğitimi öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada; öğretmen tükenmişliğinin öğrenci motivasyonu üzerinde etki eden önemli bir çevresel etken olduğu, tükenmişliğin her bir boyutunun ise öğrenci motivasyonu üzerinde farklı açılardan etki yarattığı görülmüştür.

Sadeghi ve Khezrlou (2014:1595-1597) tarafından İran'daki İngilizce öğretmenlerinin tükenmişliklerinin sosyo-demografik açıdan incelendiği araştırmada; yaş, medeni durum, cinsiyet ve eğitim düzeyi olarak belirlenen sosyo-demografik değişkenler arasında sadece eğitim seviyesi değişkenine göre tükenmişliğin anlamlı olarak farklılaştığı, eğitim seviyesinin tükenmişliği orta düzeyde ve pozitif anlamda etki etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin tükenmişlik dereceleri genel olarak değerlendirildiğinde, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında yüksek düzeyde tükendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca BA eğitim düzeyindeki (Lisans) öğretmenlerin MA eğitim düzeyindeki (Yüksek Lisans) öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişliğe sahip olduğu görülmüştür.

Pishghadam ve Sahebjam (2012:233-234) tarafından duygusal zeka ve kişiliğin öğretmenlerin tükenmişliği üzerindeki etkisinin İran'ın Meşhed Şehrinde görev yapan 147 öğretmen arasında incelendiği araştırmada; kişilik tipleri, duygusal zeka ve tükenmişliğin üç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dışadönüklülük ile nörotisizmin duygusal tükenmeyi öngördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca kişisel başarıdaki düşük puanlar ile duygusal tükenmedeki yüksek puanların, nörotisizmdeki yüksek puanlar ile dışadönüklülükteki düşük puanlar arasında bir ilişkili olduğu bulunmuştur.

Shukla ve Trivedi (2008:324-332) tarafından Hindistan görev yapan ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada; öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutu ortalamalarının orta düzey, kişisel başarı alt boyutu ortalamalarının ise düşük düzey olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte fen dersine giren öğretmenlerin sanat dersine giren öğretmenlere göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu, Hindistanda görev yapan Hintli öğretmenlerle İngiliz öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin benzer düzeyde olduğu ve erkek ile kadın öğretmenlerin de benzer tükenmişlik düzeyleri yaşadıkları görülmüştür.

McLain (2005:81-83) tarafından müzik öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile çevresel destekleri arasındaki ilişkinin Amerika Birleşik Devletlerindeki 42 eyaletten 514 müzik öğretmeni arasında incelendiği araştırmada; çevresel etkenlerin müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini anlamlı derecede etkilediği ve destek gören müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte müzik öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, duyarsızlaşma düzeylerinin ise çok fazla olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerini yüksek olarak gördükleri belirlenerek yalnızca öğretmenlerin % 34'ünün emekliliğe kadar çalışma konusunda olumsuz görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Friedman ve Farber (1992:33-35) tarafından profesyonel benlik kavramının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisinin İsraildeki 40 ilkokulda görev yapan 641 öğretmen arasında incelendiği araştırmada; profesyonel benliğin alt boyutu olan profesyonel tatmin ile tükenmişlik arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görüşmüştür. Bununla birlikte işinden memnun olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Dedrick ve Dishner (1982:421) tarafından ortaokul öğretmenlerinin tükenmişliklerinin incelendiği derleme çalışmasında; öğretmenlerin meslekleri ile ilgili hayal kırıklıkları yaşadıklarını ve ileriki yıllarda sınıflarda eğitim verecek öğretmenlerin bulunamayabileceği ile ilgili öngörülerinin olduğunu belirterek halkın eğitime bir şekilde dahil olan herkesin rol ve misyonları konusunda yeniden düşünmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Schwab ve Iwanicki (1981:8) tarafından rol belirsizliği ile rol çatışmasının öğretmenlerin tükenmişliğine etkisinin incelendiği araştırmada; rol çatışması ve rol belirsizliğinin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında anlamlı derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kişisel başarı alt boyutunda ise rol çatışmasına göre rol belirsizliğinin daha çok etkisi olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırma yöntemi ele alınarak araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

“Tarama Modelleri: Var olanı manüpile etmeden gözlemleyerek betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir. Tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli de iki veya daha fazla değişkeninin olduğu araştırmalarda tüm değişkenler arasındaki bütünlük değişimin derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır” (Karasar, 1991:77-81). Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki açıklayıcı ilişkilerin incelenerek bu ilişkilerin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyma amacıyla olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın Evrenini Hatay İli Erzin, Dörtüyük, Payas ve İskenderun İlçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ilçelerde 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı birinci döneminde görev yapan 400 öğretmen ise bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu örneklemden öğretmenlerin 148'i (%37) erkek, 252'si (% 63) ise kadındır.

Araştırmada örneklem belirlenirken evrenin çok büyük olması, ulaşım ve ekonomik zorluklar, okullardaki teneffüs zamanı farklılıkları ve zaman sıkıntısı nedeniyle araştırma örnekleminde yer alan ilçelerdeki farklı okul türleri arasında benzer özellikte olan okullar gruplanarak her gruptan temsili örneklem belirlenmiştir. Bu bağlamda planlanan araştırmanın örneklem yöntemi; Tesadüfi küme örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. “Tesadüfi küme örnekleme; Evrendeki tüm birimlerin listelenememesi

durumunda grupların oluşturularak her gruptan örnekleme temsil eden birimlerin seçilmesi ile oluşturulmaktadır” (Büyüköztürk vd., 2013).

Örnekleme katılımcı öğretmenlerin dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1: Örnekleme katılımcı öğretmenlerin görev yeri dağılımı

Cinsiyet	Görev Yapılan İlçe				Toplam
	Erzin	Dört Yol	Payas	İskenderun	
Erkek	52	32	29	35	148
Kadın	98	41	36	77	252
Toplam	150	73	65	112	400

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, “Öz-Anlayış Ölçeği” (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008), Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” (İnce ve Şahin, 2015) ve katılımcıların demografik bilgilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve sorulardan oluşan formdur. Bu form; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni Durum, hizmet yılı bilgileri ile çalıştıkları okul türlerine yönelik seçenekli sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)

Neff'in (2003b) Budizm felsefesinden etkilenerek ortaya koyduğu Öz-Anlayış kavramının insanlar üzerindeki düzeylerini ölçmek ve belirleyebilmek için oluşturduğu ölçeğin orijinali 26 soru ve 6 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu alt boyutlar ise ortak insanlık, öz-yargılama, bilinçlilik, öz-nezakat, aşırı-özdeşleşme ve izolasyon'dur.

Ölçek “öz-şefkat”, “bilinçli farkındalık” ve “paylaşımların bilincinde olmak” üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır. Neff (2003a), bu unsurların amacının Öz-Anlayışı ölçmek olduğunu ifade etmektedir.

Bu ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmalarını yapan Deniz, Kesici ve Sümer (2008) yaptıkları çalışmada ölçeğin orijinaline göre tek boyutlu yapı gösterdiğini, korelasyonu .30'un altında olan 2 maddeyi (1. ve 22.madde) çıkardıktan sonra ise toplam soru sayısının 24 olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan diğer analizlerde “Öz-Anlayışın ölçüt bağıntılı geçerliliğinde pozitif duygu ile $r = .41$, negatif duygu ile $r = -.48$ düzeyinde ve SCS ile RSES' nin $r = .62$, SWLS'nin ise $r = .45$ düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur” (Yiğit, 2012:177). Ayrıca iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .89, test-tekrar test korelasyonunun .83 olduğunu belirterek uyarladıkları ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir.

Bu ölçekte her bir soru için, katılımcılardan “Hemen hemen hiçbir zaman=1”, “Nadiren”, “Arasıra”, “Çoğu Zaman”, “Hemen hemen her zaman=5” seçenekleri arasından yalnızca bir tanesini işaretlemeleri beklenmektedir. Yapılan işaretlemeler ise 1 ile 5 arasında sırasıyla puanlanmaktadır.

3.3.3. Mesleki Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu (MTE-EF)

“İnsanlarla yüz yüze iletişimin kaçınılmaz olduğu mesleklerde çalışan bireylerde meydana gelen fiziksel ve duygusal çökkünlük haline tükenmişlik denir” (Maslach ve Leiter, 1997). Tükenmişlik, 1970'li yıllarda Freudenberger tarafından ilk ortaya atıldığından beri mesleki boyutu ifade eden bir kavram olarak kullanılmıştır.

Tükenmişlikle ilgili ilk ölçme aracı Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilmiş olup buna Maslach Tükenmişlik Envanteri adı verilmiştir. Daha sonra Maslach, Jackson ve Schwab (1986) tarafından yapılan küçük değişikliklerle eğitimcilere uyarlama çalışmaları gerçekleştirilerek Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu elde edilmiştir.

Mesleki Tükenmişlik Envanterinin Türkçeye ilk uyarlama çalışmaları, Canan ERGİN tarafından gerçekleştirilmiştir. 1995 yılında da Günseli Girgin tarafından katılımcılarının tamamının öğretmen olduğu tükenmişlik ölçeği uygulama çalışması yapılmıştır. Bununla birlikte farklı araştırmacılar tarafından diğer meslek mensupları için tükenmişlik ölçeğinin farklı formları da geliştirilmiştir.

Maslach, Jackson ve Schwab (1986) tarafından geliştirilen Mesleki Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formunun (MTE-EF) Türkçeye uyarlama çalışmaları ise İnce ve Şahin tarafından 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu envanter, 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan (Kişisel Başarı, Duyarsızlaşma ve Duygusal Tükenme) 7'li likert tipi

bir ölçme aracıdır. Bu haliyle orijinal ölçeğin özgün yapısını koruduğu görülmektedir. “Oluşturulan bu formda orijinal ölçekte yer alan ve hizmet alan kişi anlamındaki “recipient”in yerine “student” kelimesi kullanılmıştır” (Maslach, Jackson ve Leiter, 2010).

Envanterin her bir sorusu için katılımcılardan zaman kavramı içeren bu seçenekler arasından herhangi birini işaretlemesi beklenmektedir. Bu seçenekler “0-Hiçbir zaman”, “1-Yılda birkaç kez”, “2-Ayda bir kez”, “3-Ayda birkaç kez”, “4-Haftada bir kez”, “5-Haftada birkaç kez” ve “6-Her gün”dür (İnce ve Şahin, 2015:390).

Envanterdeki Duygusal Tükenme alt boyutu puanları, 0-16 (Düşük Düzey), 17-26 (Orta Düzey), 27 ve üzeri (Yüksek Düzey), Duyarsızlaşma puanları 0-8 (Düşük Düzey), 9-13 (Orta Düzey), 14 ve üzeri (Yüksek Düzey), Kişisel Başarı puanları ise 37 ve üzeri (Düşük Düzey), 31-36 (Orta Düzey), 0-36 (Yüksek Düzey) şeklinde puanlanmaktadır (Maslach, Jackson ve Leiter, 2010).

“Envanterin tersten puanlanacak herhangi bir alt boyutu bulunmadığı için, envanter yorumlanırken “Duyarsızlaşma ve Duygusal Tükenme alt boyutlarında alınan yüksek puanlar tükenmişliğin yüksek olduğunu, Kişisel başarı alt boyutunda alınan yüksek puanlar ise ters ilişkiden dolayı (soru kökü olumlu olduğu için) “tükenmişliğin düşük olduğunu ifade etmektedir” şeklinde yorumlanmaktadır” (İnce ve Şahin, 2015:389)

Tükenmişlik Envanteri olarak ülkemizde en çok kullanılan Canan Ergin’in (1992) Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin Türkçeye uyarladığı versiyonudur. Yapılan literatür incelemesinde ve araştırmacı tarafından yapılan diğer araştırmalarda bu ölçeğin 5’li likert kısmındaki Her Zaman, Hiçbir Zaman, Çoğu Zaman, Ara sıra ve Nadiren gibi ifadelerin muğlaklık içermesi sebebiyle öğretmenler gibi bilinçli ve deneyimli katılımcılar arasında fazla düşünmeye sebebiyet vererek kişiyi manipüle etmeye yönlendirdiği ve bu nedenle de ayırt ediciliğinin az olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleğine ve öğrencilerine karşı tutumlarına yönelik olumsuz soruların benlik saygılarına rahatsızlık vermesi sebebiyle öğretmenler tarafından bilinçli olarak manipüle edildiği fark edilmiştir. Bu nedenle farklı ölçek arayışı içine girilerek İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun kullanılmasının daha iyi olacağı düşünülmüştür. Bunun sebebi ise bu envanterin doğrudan eğitimcilere yönelik olarak uyarlanması ve 7’li likert kısmındaki zaman içeren ibarelerin öğretmenlerin tutumlarını

yönlendirmeyen ve onlarda kaygı oluşturmeyen ifadelerden oluşmasıdır. Gün, hafta, ay ve yıl gibi zaman dilimlerini içeren bu likert ölçek, soru kökü olumsuz olsa da öğretmenlerin zaman zaman bunu yaşayabileceği ve bu olumsuz düşüncelere sahip olabileceği ile ilgili onların bilinçaltlarına “sen yine de her şeye rağmen iyi bir öğretmensin” mesajı verebilmektedir. Bu nedenle araştırma uygulama safhasında envantere öğretmenler tarafından samimi ve dürüst cevaplar verildiği görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini elde etme amacıyla kullanılan ölçeklerden olan “Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu”nu Türkçeye uyarlayan Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Nuri Barış İNCE ile gerekli envanter uygulama izni için mail yoluyla iletişim kurulmuş olup kendisi tarafından verilen cevapta atıfta bulunmak ve kaynak göstermek şartıyla envanterin kullanılmasına izin verdiğini ifade etmiştir. Bununla ilgili mail ekran görüntüsü çalışmanın ekler kısmına eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer bir ölçme aracı olan Öz-Anlayış Ölçeğinin ise Türkçeye uyarlama çalışmaları, araştırmanın danışmanlığını yürüten Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ tarafından yapıldığı için envanter uygulama ile ilgili yazılı bir izin almaya gerek duyulmamıştır.

Araştırmanın uygulanabilmesi için “ayse.meb.gov.tr” adresinden araştırma ile ilgili bilgiler doldurularak elde edilen ve sisteme kaydedilen dilekçe ve ekleri ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne başvurularak ilgili araştırmanın uygulama izni için Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü vasıtasıyla Hatay Valilinden izin alınması konusunda talepte bulunulmuştur. Yapılan resmi yazışmalar sonucunda ilgili izinler verilmiş olup tarafımıza gönderilmiştir. Verilen izin belgeleri ise ekler kısmına eklenmiştir. Bununla birlikte ilgili izinlerin alınmasından sonra araştırma verilerinin toplanması için hazırlıklara başlanmıştır.

Araştırma verileri 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Hatay İli Erzin, Dörtöyol, Payas ve İskenderun İlçelerinde gören yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilerek araştırmaya dahil edilen gönüllü 400 öğretmenden elde edilen ölçek verileri analiz edilerek araştırmanın veri kaynağı oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından katılımcılara, yapılan çalışmanın amacı, önemi ve ölçekler ile ilgili bilgiler verilerek gönüllülük esasına ve ölçeklere isim yazılmaması hususuna dikkat çekilmiştir.

3.5. Verilerin zmlenmesi

Verilerin analiz edilmesindeki ilk aşama geçerlik ve güvenilirliktir. Geçerlik ve Güvenilirlik testi daha önceden yapılmış olan z-Anlayış leği ile Mesleki Tükenmişlik Envanteri'nin bu çalışmanın örneklemini olan 400 ğretmen katılımcı için uygun olup olmadığı SPSS Windows 22 Programından yararlanılarak analiz edilmiştir. "Yapılan analiz sonucunda geçerlik ve güvenilirlik (tüm alt boyutlar dahil) değeri (>.60) bulunarak bilimsel bir araştırma için güvenilir düzeyde" (Kalaycı, 2008) olduğu ve yapılan normallik testinde ise grupların normal dağıldığı grlmştir.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin z-Anlayış düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Pearson Momentler arpım Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlere ait z-Anlayış puanlarının, Mesleki Tükenmişliklerine ait varyansı yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için oklu Regresyon Analizi Tekniği uygulanmıştır. Öğretmenlerin z-Anlayış ortalamaları ile Mesleki Tükenmişlik ortalamalarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "İndepented Samples T" testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin z-Anlayış ortalamaları ile Mesleki Tükenmişlik ortalamalarının yaş, hizmet yılı, okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "One Way Anova-Tek Yönlü Varyans Analizi" testi uygulanmıştır. Ayrıca grup puan ortalamaları arasındaki farkın ana sebebini belirleyebilmek için "Tukey" testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	148	37,0
Kadın	252	63,0
Medeni Durum		
Bekar	171	42,8
Evli	229	57,2
Yaş		
20-24	59	14,8
25-29	112	28,0
30-34	89	22,3
35-39	62	15,4
40 ve üzeri	78	19,5
Okul Türü		
İlkokul	83	20,8
Ortaokul	105	26,3
Lise	85	21,3
Diğer	127	31,6
Hizmet Yılı		
1 yıldan az	56	14,0
1-5 yıl	128	32,0
6-10 yıl	100	25,0
11-15 yıl	47	11,8
16 yıl ve üzeri	69	17,2
TOPLAM	400	100,0

Tablo 2’de katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ankette 400 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır.

- Katılımcıların 148’i (%37) erkek 252’si (%63) ise kadındır.
- Evli olan katılımcı sayısı 229 (% 57,2), bekar olan katılımcı sayısı ise 171 (% 42,8) dir.
- Bu katılımcıların 59’u (% 14,8) 20-24 yaş aralığında, 112’si (% 28) 25-29 yaş aralığında, 89’u (% 22,3) 30-34 yaş aralığında, 62’si (% 15,4) 35-39 yaş aralığında, 78’i (% 19,5) 40 yaş ve üzerindedir.
- İlkokulda görev yapan katılımcı sayısı 83 (% 20,8), ortaokulda görev yapan 105 (% 26,3), lisede görev yapan 85 (% 21,3), diğer kurumlarda görev yapan (Bağımsız Anaokulları, Halk Eğitimi Merkezleri) katılımcı sayısı ise 127 (% 31,6) dır.
- Hizmet yılı 1 yıldan az olan katılımcı sayısı 56 (% 14), 1-5 yıl arasında olan 128 (% 32), 6-10 yıl arasında olan 100 (% 25), 11-15 yıl arasında olan 47 (% 11,8), 16 yıl ve üzeri hizmet yılı olan katılımcı sayısı ise 69 (% 17,2) dir.

Genel olarak bakıldığında ankete cevap veren katılımcıların yaklaşık yarısı 25-34 yaş aralığında yer alan veya hizmet yılı 5 yıldan az olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3: Çalışmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutları ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Gözlem Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öz-Anlayış	400	3,4410	,68270	-,249	-,237
Mesleki Tükenmişlik	400	2,7313	,69196	,367	,798
Duygusal Tükenme	400	2,1089	1,38677	,877	,152
Duyarsızlaşma	400	1,0455	1,18336	1,482	1,740
Kişisel Başarı	400	4,4850	1,15691	-,927	,718

Tablo 3’de çalışmada kullanılan ölçekler ve alt boyutları ile ilgili tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir. Mesleki tükenmişlik alt ölçeklerinden kişisel başarının ortalaması en yüksek iken, duyarsızlaşmanın ortalaması en düşüktür. George ve Mallery (2010)’e göre; “Çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında” ve Fidell ve Tabachnick (2013)’e göre; “+1,5 ile -1,5 arasında olursa ölçeğin normal dağıldığını ve parametrik testlerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir”. Bu bağlamda hareketle araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve

çarpıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında olduğu için çalışmada parametrik testler olan One-way Anova varyans testi ve bağımsız iki grup T-testi kullanılmıştır.

Tablo 4: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Güvenirlikleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öz-Anlayış	24	.603
Mesleki Tükenmişlik	22	.737
Duygusal Tükenme	9	.888
Duyarsızlaşma	5	.791
Kişisel Başarı	8	.835

Tablo 4'te araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlikleri gösterilmiştir. Bir ölçeğin geçerliliği ise o ölçeğin ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı belli bir katsayı yoktur. Bu nedenle geçerlilik testi kuramsal analizlerle yapılmaktadır. Kalaycı (2008)'ya göre Cronbach Alpha değeri $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir. Tablo incelendiğinde araştırma örneklemine göre hesaplanan Öz-Anlayış ölçeğinin Cronbach Alpha değeri “düşük güvenilir” düzeyde olsa da genel olarak bakıldığında tüm ölçeklerin “güvenilir” düzeyde ($>.60$) olması nedeniyle araştırmaya devam edilmesi hususunda aksi bir durum bulunmamaktadır.

Tablo 5: Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Ait t Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Gruplar (Cinsiyet)	N	\bar{X}	Ss	t	P
Duygusal Tükenme	Erkek	148	2,2613	1,43209	1,211	,092
	Kadın	252	2,0194	1,35435		
Duyarsızlaşma	Erkek	148	1,3757	1,29003	3,454	,000
	Kadın	252	,8516	1,07208		
Kişisel Başarı	Erkek	148	4,3328	1,11885	-2,322	,044
	Kadın	252	4,5744	1,17167		

$p < .05$

Tablo 5'te araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Mesleki Tükenmişlik boyut ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde Mesleki Tükenmişlik boyutlarından “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” ile cinsiyet arasında .05 düzeyinde ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Başka bir ifade ile duyarsızlaşma boyutu ortalaması erkeklerde daha yüksek iken kişisel başarı ortalaması ise kadınlarda daha yüksektir. Buna karşın duygusal tükenme ile cinsiyet arasında .05 düzeyinde ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_7 hipotezi kısmen kabul edilmektedir.

H_7 = Cinsiyet değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayışlarına Ait t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
	(Cinsiyet)					
Öz-Anlayış	Erkek	148	3,4000	,65696	-0,545	,361
	Kadın	252	3,4651	,70463		

$p < .05$

Tablo 6'da katılımcıların cinsiyetlerine göre Öz-Anlayışları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde Öz-Anlayış ile cinsiyet arasında .05 düzeyinde ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile katılımcıların cinsiyetlerine göre Öz-Anlayış düzeyleri değişmemektedir.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_2 hipotezi reddedilmektedir.

H_2 = Cinsiyet değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 7: Medeni Durum Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Ait t Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
	(Medeni Durum)					
Duygusal Tükenme	Bekar	171	2,2703	1,53175	2,129	,044
	Evli	229	1,9884	1,25776		
Duyarsızlaşma	Bekar	171	1,2246	1,29091	3,454	,009
	Evli	229	,9118	1,07984		
Kişisel Başarı	Bekar	171	4,4773	1,12342	-0,056	,909
	Evli	229	4,4907	1,18371		

$p < .05$

Tablo 7’de araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre Mesleki Tükenmişlik boyut ortalamaları karşılaştırılmıştır. t-testi sonuçları incelendiğinde Mesleki Tükenmişlik boyutlarından “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” ile medeni durum arasında .05 düzeyinde ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani; bekarların evlilere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyut ortalaması daha yüksektir. Ancak kişisel başarı ile medeni durum arasında .05 düzeyinde ($p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_9 hipotezi kısmen kabul edilmektedir.

H_9 = Medeni durum değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 8: Medeni Durum Değişkeni Açısından ğretmenlerin z-Anlayışlarına Ait t Testi Sonuçları

	Gruplar		\bar{X}	Ss	t	P
	(Medeni Durum)	N				
z-Anlayış	Bekar	171	3,3433	,70335	-1,876	,014
	Evli	229	3,5140	,66725		

$p < .05$

Tablo 8’de araştırmaya katılan bireylerin medeni durumuna göre z-Anlayışları karşılaştırılmıştır. T-testi sonuçlarına bakıldığında z-Anlayış ile medeni durum arasında .05 düzeyinde ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile evli katılımcıların bekar katılımcılara göre z-Anlayış düzeyleri daha yüksektir.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_4 hipotezi kabul edilmektedir.

H_4 = Medeni durum değişkenine göre z-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 9: Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Gruplar (Yaş)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	20-24 (a)	59	2,0113	1,43672	1,120	,168	-
	25-29 (b)	112	2,3492	1,45215			
	30-34 (c)	89	1,9426	1,27019			
	35-39 (d)	62	2,2168	1,34112			
	40 ve üzeri (e)	78	1,9416	1,39317			
Duyarsızlaşma	20-24 (a)	59	1,1695	1,30242	2,765	,011	b-c
	25-29 (b)	112	1,2839	1,29131			
	30-34 (c)	89	,7079	,74349			
	35-39 (d)	62	1,0935	1,10778			
	40 ve üzeri (e)	78	,9564	1,31708			
Kişisel Başarı	20-24 (a)	59	4,3581	1,30203	1,595	,094	-
	25-29 (b)	112	4,5033	1,04790			
	30-34 (c)	89	4,4986	1,04421			
	35-39 (d)	62	4,2238	1,28738			
	40 ve üzeri (e)	78	4,7468	1,17433			

p<.05

Tablo 9’da araştırmaya katılanların yaşlarına göre Mesleki Tükenmişlik alt boyut ortalamaları ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde mesleki tükenmişlik boyutlarından “duyarsızlaşma” ile yaş arasında .05 düzeyinde (p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile 25-29 yaş arasında yer alan katılımcıların 30-34 yaş arasında yer alan katılımcılara göre duyarsızlaşma boyut ortalaması daha yüksektir. Buna karşın “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” boyutları ile yaş arasında .05 düzeyinde (p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_8 hipotezi kısmen kabul edilmektedir.

H_8 = Yaş değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 10: Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları

	Gruplar (Yaş)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Öz-Anlayış	20-24	59	3,3212	,80869	1,205	,080	-
	25-29	112	3,3313	,66047			
	30-34	89	3,5326	,68627			
	35-39	62	3,4944	,63711			
	40 ve üzeri	78	3,5423	,64451			

$p < .05$

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre öz anlayışları karşılaştırılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında Öz-Anlayış ile yaş arasında .05 düzeyinde ($p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile katılımcıların yaşlarına göre Öz-Anlayış düzeyleri değişmemektedir.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_3 hipotezi reddedilmektedir.

$H_3 =$ Yaş değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 11: Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Gruplar (Okul Türü)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	İlkokul (a)	83	2,0415	1,29213	1,454	,126	-
	Ortaokul (b)	105	2,3143	1,52624			
	Lise (c)	85	2,2209	1,40059			
	Diğer (d)	127	1,9081	1,29834			
Duyarsızlaşma	İlkokul (a)	83	,8193	1,13034	3,035	,024	a-b
	Ortaokul (b)	105	1,2800	1,20690			
	Lise (c)	85	1,1624	1,21714			
	Diğer (d)	127	,9213	1,14397			
Kişisel Başarı	İlkokul (a)	83	4,3840	1,30749	0,985	,291	-
	Ortaokul (b)	105	4,4274	1,09999			
	Lise (c)	85	4,4118	1,19878			
	Diğer (d)	127	4,6476	1,06269			

$p < .05$

Tablo 11’de araştırmaya katılanların okul türüne göre mesleki tükenmişlik boyut ortalamaları karşılaştırılmıştır. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde mesleki tükenmişlik boyutlarından “duyarsızlaşma” ile okul türü arasında .05 düzeyinde ($p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Yani; Ortaokulda görev yapan katılımcıların ilkokulda görev yapan katılımcılara göre duyarsızlaşma boyut ortalaması daha yüksektir. Buna karşın “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” boyutları ile okul türü arasında .05 düzeyinde ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_{10} hipotezi kısmen kabul edilmektedir.

H_{10} = Okul Türü değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 12: Okul Türü Değişkeni Açışından Öğretmenlerin Öz-Anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları

	Gruplar (Okul Türü)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Öz-Anlayış	İlkokul	83	3,4651	,74616	0,410	,380	-
	Ortaokul	105	3,3429	,71298			
	Lise	85	3,4576	,63712			
	Diğer	127	3,4953	,65700			

$p<.05$

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türlerine göre Öz-Anlayışları karşılaştırılmıştır. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde Öz-Anlayış ile okul türü arasında .05 ($p>.05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul türüne göre katılımcıların Öz-Anlayış düzeyleri değişmemektedir.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_5 hipotezi reddedilmektedir.

H_5 = Okul türü değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 13: Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Gruplar (Yaş)	N	\bar{X}	Ss	F	P
Duygusal Tükenme	1 yıldan az	56	2,0298	1,49994	0,120	,849
	1-5 yıl	128	2,1337	1,41321		
	6-10 yıl	100	2,2211	1,32926		
	11-15 yıl	47	1,9858	1,31277		
	16 yıl ve üzeri	69	2,0483	1,39904		
Duyarsızlaşma	1 yıldan az	56	1,1000	1,26836	0,565	,272
	1-5 yıl	128	1,1984	1,28062		
	6-10 yıl	100	,8640	,87288		
	11-15 yıl	47	1,0936	1,12663		
	16 yıl ve üzeri	69	,9478	1,33357		
Kişisel Başarı	1 yıldan az	56	4,3460	1,28364	0,232	,575
	1-5 yıl	128	4,4746	1,08943		
	6-10 yıl	100	4,4413	1,10489		
	11-15 yıl	47	4,4867	1,19590		
	16 yıl ve üzeri	69	4,6793	1,22558		

$p < .05$

Tablo 13’de araştırmaya katılanların mesleki tecrübelerine (hizmet yılı-kıdem) göre Mesleki Tükenmişlik boyut ortalamaları ANOVA testi ile gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Mesleki Tükenmişlik alt boyutlarından “duyarsızlaşma”, “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” ile öğretmenlerin kıdemleri arasında .05 düzeyinde ($p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin tecrübelerine (hizmet yılı) göre Mesleki Tükenmişlikleri değişmemektedir.

Analiz edilen bu bulgulara göre H_{11} hipotezi reddedilmektedir.

H_{11} = Hizmet yılı değişkenine göre Mesleki Tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 14: Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öz-Anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Tukey HSD Testi Sonuçları

	Gruplar (Hizmet Yılı)	N	\bar{X}	Ss	F	P
Öz-Anlayış	1 yıldan az	56	3,3688	,75502	0,327	,421
	1-5 yıl	128	3,3730	,67756		
	6-10 yıl	100	3,4840	,66693		
	11-15 yıl	47	3,5585	,68201		
	16 yıl ve üzeri	69	3,4833	,68097		

p<.05

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre Öz-Anlayışları ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Öz-Anlayış ile hizmet yılı (kıdem) arasında .05 düzeyinde (p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Yani; hizmet yılına (kıdem) göre katılımcıların Öz-Anlayış düzeyleri değişmemektedir.

Analiz edilen bu bulgulara göre H₆ hipotezi reddedilmektedir.

H₆= Hizmet yılı değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki

	Öz-Anlayış	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Öz-Anlayış	1	-,344**	-,391**	,463**

** (p<.01)

Tablo 15'te Mesleki Tükenmişlik ile Öz-Anlayış arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizine yer verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile Öz-Anlayış arasında negatif ve .01 düzeyinde (p<.01) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları arttıkça Öz-Anlayışları azalmaktadır. Buna karşın tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarı ile öz anlayış arasında pozitif ve (p<.01) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile kişisel başarıları arttıkça Öz-Anlayışları da artmaktadır.

Analiz edilen bu bulgulara göre H₁ hipotezi kabul edilmektedir.

H₁= Öz-Anlayış ile Mesleki Tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Öz-Anlayışları Üzerindeki Yordayıcılığı

Bağımsız Değişkenler	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar	t	Sig.
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,738	,158		17,378	,000
Duygusal Tükenme	-,056	,027	-,114	-2,068	,039
Duyarsızlaşma	-,097	,033	-,166	-2,917	,004
Kişisel Başarı	,206	,029	,346	7,118	,000
Model Anlamlılık			0,000		
F Değeri			47,529		
R ²			0,259		

p<.05

Araştırmanın hipotezleri arasında yer alması da araştırmacılara yol göstermek ve çalışmanın modelini desteklemek amacıyla Öz-Anlayış ile Mesleki Tükenmişlik boyutları arasında regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 16'ya bakıldığında duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarının anlamlılık değerinin (p<.05) olması ve buna bağlı olarak da modelin anlamlılık değerinin (p<.05) olması nedeniyle modelin geçerli ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Mesleki Tükenmişlik ortalamalarının Öz-Anlayış ortalamalarının % 25,9'unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca Tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma (t= -2,917) ve duygusal tükenmenin (t= -2,068) Öz-Anlayışı negatif ve istatistiksel olarak anlamlı, kişisel başarının (t= 7,118) ise Öz-Anlayışı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak “duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arttıkça Öz-Anlayış azalmakta, kişisel başarı arttıkça ise Öz-Anlayış artmaktadır” yorumu yapılabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeyleri, tükenmişlik düzeyleri ve her ikisi arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik tartışma ve değerlendirmelere yer verilecektir.

5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenerek bu ilişkinin hangi değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaştığına dair bulgular tartışılmıştır. Bununla birlikte ilgili sonuçlarla ilgili literatürden örnek çalışmalara da yer verilecektir.

5.1.1. Öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair tartışma ve yorum

Öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre; Öz-Anlayış ile cinsiyet, yaş, okul türü ve hizmet yılı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, medeni durum ile Öz-Anlayış arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan “Öz-Anlayış ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır” bulgusu, Bayrakdaroğlu (2014), Öztürk (2017), Bolat (2013), Özyeşil (2011), Çetin (2017), Dilmaç ve arkadaşları (2009) ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmalardaki “Öz-Anlayış ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak Neff (2003b) tarafından yapılan araştırmada ise “Erkeklerin kadınlara göre Öz-Anlayış düzeylerinin daha

yüksek olduğu görülmüştür”. Bu nedenle Öz-Anlayış düzeylerini cinsiyet açısından inceleyen araştırmaların arttırılmasında yarar vardır.

Çalışmada yer alan “Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre öz anlayış düzeyleri daha yüksektir” bulgusu, Peker (2017) tarafından yapılan çalışmadaki “Medeni durum ile Öz-Anlayış arasında anlamlı farklılığın olduğu ve evlilerin bekarlara göre daha yüksek Öz-Anlayış düzeyine sahip olduğu” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Buna karşın Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öz-Anlayış düzeyi genel olarak üniversite öğrencileri örnekleminde incelendiği için Öz-Anlayışı ile medeni durum arasındaki ilişkiyi karşılaştıracak çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle Öz-Anlayışı medeni durum açısından inceleyen araştırmaların arttırılmasında yarar vardır. Yapılan analizdeki istatistiksel olarak görülen anlamlı farklılık; evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre Öz-Anlayış düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Evlilik birliğinin getirdiği sevgi, saygı ve destek olma anlayışı bu sonuca etki eden en önemli faktörler arasında yer almaktadır. Çünkü; bireylerin kendileri ve hayatları ile stres yaratan iş ortamlarına dair olumlu veya olumsuz duygu ve düşünceleri ifade edebilecekleri birisinin varlığı, aynı ortamı paylaşarak birbirlerine destek olmaları, onların olumsuz duygularını içine atmayarak stres tepkileri ile başa çıkabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte evliliğin toplum tarafından bireylere yüklenen bir yaşam görevi olarak algılanmasının bekar bireyler üzerinde baskı yaratan bir unsur olduğu düşünülmektedir. Evlenen bireylerde ise tercih edilme ve beğenilme kaygılarının sebep olduğu baskı unsurunun bekarlara nazaran evlilerde daha az olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre Öz-Anlayış düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan “Yaş ile Öz-Anlayış arasında anlamlı farklılaşma yoktur” bulgusu, Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmadaki “Yaş ile Öz-Anlayış arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Buna rağmen Bluth ve diğerleri (2017) tarafından ergenler arasında yapılan araştırmada ise yaşı büyük olan kızların küçük olan kızlara göre Öz-Anlayış düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yaş ile ilgili öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerinin incelendiği araştırmaların arttırılmasında yarar vardır.

Çalışmada yer alan “Hizmet yılı ile Öz-Anlayış arasında anlamlı farklılaşma yoktur” bulgusu, Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmadaki “Hizmet yılı ile Öz-Anlayış arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır“ bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak hizmet yılı ile ilgili öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerinin incelendiği araştırmaların arttırılmasında yarar görülmektedir.

Çalışmada; okul türü ile Öz-Anlayış arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu araştırma sonucu ile karşılaştırılacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu sonuç öğretmenlerin Öz-Anlayışı ile ilgili literatür yazını açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeylerinin okul türü değişkeni açısından incelendiği araştırmalarının arttırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.2 Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair tartışma ve yorum

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre tükenmişlik ile hizmet yılı (kıdem) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, yaş, cinsiyet, medeni durum ve okul türü değişkenleri ile tükenmişlik arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan “Mesleki Tükenmişlik ile hizmet yılı arasında anlamlı farklılık yoktur” bulgusu, Kaymaz (2015), Acun (2010), Erkul ve Dalgıç (2014), Özgül ve Atan (2016) tarafından yapılan araştırmalardaki “Hizmet yılı ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu analiz bulgusunun; Örneklemin yaklaşık 3’te 2’sinin kadın olması ve kadınlarda kişisel başarı düzeyinin yüksek olması nedeniyle oluştuğu düşünülmektedir. Tetik (2016) tarafından Din Kültürü öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada ise tükenmişliğin hizmet yılı açısından farklılaştığı tespit edilerek çalışmaya aksi sonuçlar bulunmuştur. Bu nedenle yaş değişkeninin kullanıldığı öğretmen tükenmişlik çalışmalarının arttırılmasında fayda görülmektedir.

Çalışmada yer alan “Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri daha yüksektir” bulgusu, Tunaboş (2015) ve Koralay

(2014) tarafından yapılan araştırmadaki “Medeni durum ile tüklenmişlik arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Sezgin ve Kılınç (2012), şanlı ve Tan (2017), Girgin (2011) tarafından yapılan araştırmada da; bekarların evlilere göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüklenmişlik alt boyutlarından “duygusal tüklenme” ve “duyarsızlaşma” ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulgusundaki farklılık; bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tüklenme boyut ortalamalarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Evlilerin özellikle kendileri ve iş yaşamları ile ilgili yaşadığı sorunları paylaşabilecekleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri birilerinin evde yer alması tükennemelerine bir nebze de olsa engel olarak duygusal tüklenme ve duyarsızlaşma düzeylerini azaltmaktadır. Bununla birlikte evli bireylerin bekar bireylere göre genel olarak düzenli bir yaşama sahip olduğu da düşünülmektedir. Bekar öğretmenler ise bireyselleşmeye ihtiyaç duydukları için genellikle yalnız kalmaktadırlar. Bu nedenle evde her zaman iletişim kurarak duygularını aktarabilecekleri birileri olmadığı için bunun eksikliğini hissetmekte ve duygusal olarak tükenererek duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Bununla birlikte “Evli öğretmenler arasında özellikle çocuk sahibi olanların öğrencilerle empatik iletişim kurma konusunda özellikle daha başarılı olduğu düşünülmekte ve bunun da tüklenmişliği azaltma da bir etken olduğu öngörülmektedir” (Tümkiye, 2005:561). Ayrıca çocuğu olan evli kadın öğretmenlerin de annelik içgüdüleriyle birlikte çocuklara yönelik daha sevecen yaklaştıkları düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan “Duyarsızlaşma boyut ortalaması kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerde daha yüksektir” bulgusu, Girgin (1995), Toprak (2017), Sezgin ve Kılınç (2012), Cingöz (2018), Uçar Çelebi (2018) tarafından yapılan araştırmalardaki “Duyarsızlaşma düzeyi kadınlara göre erkeklerde daha yüksektir” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte literatürde öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda kadınların kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna rastlanılmamış olup yalnızca, Taycan ve Taycan ile Çelik (2013) tarafından hekimler arasında yapılan araştırmada cinsiyet ile tüklenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunarak kadınlarda kişisel başarı düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucu ise çalışmada yer alan “Kişisel başarı düzeyi kadınlarda erkeklere göre daha yüksektir” bulgusunu desteklemektedir. Kadın

öğretmenlerde kişisel başarı ortalamasının daha fazla olması, toplumun kadınlara attığı ev işleri ve çocuk bakımı görevleri dışında kadınların iş hayatıyla birlikte durgunluktan üretime geçmeleri ve öz-yeterlilikleri ile ilgili daha olumlu inançlara sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte ev ve çocuk bakımı dışında iş yaşamında da başarıya ulaşan kadınların takdir edilme ihtiyaçlarının oluşması ve bu ihtiyacın pekiştirilmesi ile birlikte kadınların çalışma motivasyonlarının ve kişisel başarıları ile ilgili olumlu düşüncelerinin artmasına sebep olabilmektedir. Erkek öğretmenlerde duyarsızlaşmanın daha fazla olmasının sebebi ise yaşamın verdiği zorluklar, stresli iş hayatı ve kendileri ile ilgili duygu ve düşünceleri kadınlara göre daha az paylaşmaları ve toplumun onlara attığı “erkek adam ağlamaz” mit’inin sebep olduğu bastırılmış duygulardan kaynaklanmaktadır.

Çalışmada yer alan “25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma boyut ortalaması 30-34 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir” bulgusu, ”Tetik (2016), Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) tarafından yapılan araştırmalardaki “Yaş ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur” bulgusu ile paralellik göstermektedir. 25-29 yaş aralığındaki bireyler daha çok beğenilme, evlilik ve sosyalleşme vb. ile ilgili kaygılar içerisinde oldukları için daha çok olumsuz duygu ve düşünceler içerisine girebilmektedir. Yaşanan bu problemlerle birlikte bireyler duygusal olarak tükenmekte ve gerekli desteği aile ve çevresinden görmediği takdirde ise başta mesleği olmak üzere ailesine, öğrencilerine ve diğer çevresine karşı duyarsızlaşmaktadır. “Ericson’un da Psikososyal Gelişim Kuramında (üretkenliğe karşı durağanlaşma) bahsettiği gibi 30 yaşından sonra bireyler meslekleri ile ilgili birşeyler üretme ve mesleki olarak takdir kazanma çabası” (Gürses ve Kılavuz, 2011:158) içerisindedirler. Bu nedenle genel olarak hem evli hem de kemikleşmiş arkadaşlık kitlelerine sahip oldukları için beğenilme, evlilik ve sosyalleşme kaygıları kalmamıştır. Bu bağlamda 30-34 yaş aralığındaki bireyler de meslekleri ile ilgili kişisel başarı gösterme çabası içerisinde oldukları için olumsuz duygularını tolere edebilmelerine olanak sağlayarak duyarsızlaşma düzeylerini azaltabilmektedirler. Bu nedenle 30-34 yaş aralığındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha az olmasının kabul edilebilir bir durum olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan “Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyut ortalaması daha yüksektir” bulgusu, Uçar

Çelebi (2018), Dağlı ve Gündüz (2008) tarafından yapılan araştırmalardaki “ Okul türü ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu durum bir çocuğun kişiliğinin temelini okul öncesi döneme (0-6 yaş), eğitiminin ise ortaokul dönemine kadar atılması nedeniyle ortaokul öğretmenlerinin çocukları yönlendirme ve onlarda farklılık yaratabilme olanaklarının azalmasıyla birlikte öğretme odaklanılması, ortaokul dönemindeki çocukların ergenliğin en çetin geçen döneminde yer alması ve hormonların etkisiyle birlikte derste dikkat sürelerinin azalması ve davranış problemlerinin sıklıkla görülmesi ile dikkat çekme isteklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte liselere geçiş sisteminin sürekli değişerek ortaokulda okuyan öğrencilerin bir yarış içine sokulmalarının, öğretmenlerin başarılarının öğrencilerin deneme sınavlarındaki netlerine göre endekslenmesinin de ilgili duyarsızlaşmanın sebepleri arasında yer aldığı düşünülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye dair tartışma ve yorum

Analiz sonuçları incelendiğinde tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile Öz-Anlayış arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arttıkça Öz-Anlayışları azalmaktadır. Buna karşın tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarı ile Öz-Anlayış arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile kişisel başarı düzeyleri arttıkça Öz-Anlayışları da artmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arttıkça Öz-Anlayış azalmaktadır. Çünkü; duygusal olarak tükenme sonucunda meydana gelen duyarsızlaşma ile birlikte bireyler artık duygularını yitirerek kişilerle ve olaylarla ilgili empati yeteneklerini kaybetmektedirler. Bununla birlikte benlik saygıları azalan bu bireyler yaşam enerjilerini kaybederek ana odaklanamamakta ve geçmişle yaşamaya devam etmektedir. Bu nedenlerle bireylerin Öz-Anlayışları azalabilmektedir. Kişisel başarı düzeyi arttıkça Öz-Anlayış düzeyi de artmaktadır. Çünkü; Kişisel başarı düzeyi, bireyin bir nevi kendini başarılı addedmesi, hem kendini hem de işindeki yeterliliğini olumlu olarak değerlendirmesidir. Kendini ve yeterliliklerini olumlu olarak algılayan birey, kendisi veya mesleğiyle ilgili yaşadığı sorunlarda kendisine karşı daha şefkatli davranır. Bireyin kendisine şefkat göstermesi ve acımasızca davranmayarak zorlu yaşantılar sonucunda kendine zaman tanınması, olumlu benlik anlayışıyla doğrudan

ilgilidir. Olumlu benlik anlayışına sahip olan bu bireyler, yeterliliklerinin farkında olup hataları karşısında çözüm yolu arayarak her zorlantıda savunma mekanizmalarını kullanmazlar. Kendilerine karşı gösterdikleri bu hoşgörülü tutum, kendilerine ve yaşama olan sevgilerinden kaynaklanmaktadır. Ama bu sevgi asla egoizm veya narsisizmle karıştırılmamalıdır. Bu bağlamda kişisel başarının Öz-Anlayışla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olmasına, örneklemin yaklaşık 3'te 2'sinin kadın olması ve kadın katılımcılarda kişisel başarı düzeyinin daha yüksek olmasının pozitif etki ettiği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin Öz-Anlayışı negatif ve istatistiksel olarak anlamlı, kişisel başarı düzeylerinin ise Öz-Anlayışı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkilediği görülmüştür.

Bununla birlikte ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Duyarsızlaşma boyutu ortalaması erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Kişisel başarı boyut ortalaması kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma boyut ortalaması 30-34 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyut ortalaması daha yüksektir.
- Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyut ortalaması daha yüksektir.
- Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre öz anlayış düzeyleri daha yüksektir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın kabul edilen ve reddedilen hipotezleri ise şunlardır:

Kabul Edilen Hipotezler:

H₁= Öz-Anlayış ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₄= Medeni durum değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₇= Cinsiyet değişkenine göre mesleki tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₈= Yaş değişkenine göre mesleki tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₉= Medeni durum değişkenine göre mesleki tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₀= Okul Türü değişkenine göre mesleki tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Red Edilen Hipotezler:

H₂= Cinsiyet değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃= Yaş değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₅= Okul türü değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₆= Hizmet yılı değişkenine göre Öz-Anlayış anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₁= Hizmet yılı değişkenine göre mesleki tükenmişlik anlamlı farklılık göstermektedir.

Öneriler:

Araştırma bulgularına yönelik olarak öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarının azaltarak kişisel başarılarının artması ve farklı çalışmaların yapılabilmesi adına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu öneriler şunlardır:

- Çatışma ve Problem Çözme ile Stres Yönetimi eğitimleri başta olmak üzere branşları ile ilgili hizmetiçi eğitimlere katılarak alanları ile ilgili güncel gelişmeleri yakından takip etmelidirler.
- Kendisi veya işi ile ilgili (öğrenci, veli, idareci ve okul vb.) kişisel beklentilerini azaltmaya çalışmalıdırlar.
- Stres tepkileri ile başa çıkabilmek için gevşeme egzersiz ve teknikleri öğrenilmeli ve her gün düzenli olarak uygulanmalıdır.

- Öğretmenlerin stres ile tükenmişlik yaşadıklarında arayarak yardım isteyebileceği farklı uzmanlardan oluşan bir bilgilendirme ve destek hattı kurulabilir.
- Öğretmenlerimizin Öz-Anlayış düzeylerini daha spesifik ölçebilecek ölçekler geliştirilebilir.
- Öğretmenlerimizin tükenmişliğini ölçek amacıyla İnce ve Barış'ın (2015) Türkçeye uyarladığı ve diğer tükenmişlik envanterlerine göre daha spesifik olan Mesleki Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu kullanılabilir.
- Yapılan literatür araştırmasında Öz-Anlayışla ilgili araştırmalarda örneklem olarak genellikle üniversite öğrencilerinin seçildiği görülmüştür. Buna üniversite öğrencilerine ölçek uygulamanın farklı etkenler sebebiyle daha kolay olmasının etki ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Öz-Anlayışla ilgili araştırmalar artırılarak daha farklı örneklem gruplarının seçilmesine ve öğretmenlerin Öz-Anlayış düzeyleri ile ilgili farklı spesifik çalışmaların yapılmasına gayret gösterilmelidir.

Yapılan önerilerin uygulanması konusunda azami gayret gösterilmesi ve öğretmenlerin kitlesel etkisi göz önünde bulundurularak hak ettikleri değerin onlara verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda önerilerin uygulanması önem arz etmektedir. Önerilerin uygulanması ile birlikte öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalacağı ve buna bağlı olarak da Öz-Anlayış düzeylerinin artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acun, M. (2010, Kasım). *Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ağaoğlu, E., vd. (2004). Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Aktaş, A., ve Şahin, M. (2018). Narsisistik Özellik, Öz-Şefkat ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(6), 367-368.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, Stress, and Coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 115-129.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191-206.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2012). The Relationship of Clergy Burnout to Self-Compassion and Other Personality Dimensions. *Pastoral Psychol*, 61(2), 149-163.
- Barutçu Yıldırım, F., ve Demir, A. (2017). Kendini Engellemenin Yordayıcıları Olarak Öz Saygı, Öz Anlayış ve Akademik Özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.
- Başol, G., ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.

- Bayrakdaroğlu, S. (2014, Haziran). *Tekvandocuların Psikolojik Sağlamlık ve Öz-anlayış Düzeylerinin Takım Sporcularıyla Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Baysal, A. (1995, Mayıs). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Beaumont, E., et al. (2016). Measuring Relationships Between self-compassion, Compassion fatigue, Burnout and Well-Being in Student Counsellors and Student Cognitive Behavioural Psychotherapists: a Quantitative Survey. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16(1), 15-23.
- Becet Topaloğlu, K. (1989). *Ana-Baba Tutumlarının ve Bazı Sosyo Ekonomik Faktörlerin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bentea, C. C. (2017). Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout And Psychological Well-Being. *The European Proceedings of*. 13, s. 1128-1136. Pilesti: Future Academy.
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 1-4.
- Bluth, K., et al. (2017). Age and Gender Differences in the Associations of Self-Compassion and Emotional Well-being in A Large Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840-853.
- Bolat, Z. (2013, Nisan). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık ve Öz-anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Brito Mota, A. F., et al. (2018). Voice Disorder and Burnout Syndrome in Teachers. *Journal of voice : official journal of the Voice Foundation*.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64.
- Budak, G., ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Bulduk, S., ve Ardıç, E. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Duyarlılığın İncelenmesi. *Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi*, 1(2), 60-65.
- Büyük Türkçe Sözlük*. (tarih yok). 11 17, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu Başkanlığı:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=6973 adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout:A Literature Review and Empirically Validated Model. R. Vandenberghe, & A. M. Huberman içinde, *Understanding and Preventing Teacher Burnout:A Sourcebook of International Research and Practice* (s. 15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardinell, C. F. (1981). Burnout? Mid-life Crisis? Let's Understand Ourselves. *Contemporary Education*, 52(2), 103.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job Burnout in Public Education : Symptoms, Causes, and Survival Skills*. New York: Teachers College Press.
- Cemaloğlu, N., ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 15(2), 479-483.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.
- Chyi, T., et al. (2018). Prediction of Life Stress on Athletes' Burnout: The Dual Role of Perceived Stress. *PeerJ*, 1-14.

- Cingöz, E. (2018). *Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Cordes , C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cordes, C. L., Dougherty , T. W., & Blum, M. (1997). Patterns of Burnout Among Managers and Professionals: a Comparison of Models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Çam, O. (1989). *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, (s. 155-166). Ankara.
- Çatak, P. D., ve Ögel, K. (2010). Bir Terapi Yöntemi Olarak Farkındalık. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 47, 69-73.
- Çetin, S. (2017, Mart). *Ergenlerin Mizah Tarzları ve Öz-Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Çına Bal, E., ve Sağlam Arı, G. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi* , 15(1), 131-148.
- Çırpan, E. (2017, Mart). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Öz-Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Üniversite Öğrencilerinde Psikiyatrik Semptom Dağılımı. *XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 29 Ekim-1 Kasım. Marmaris.
- Dağlı, A., ve Gündüz, H. (2008). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-35.

- Dalkılıç Sürgevil, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu, Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Daltry, R. M., et al. (2018). Examining the Relationship between Empathy for Others and Self-Compassion in College Students. *Educational Research and Reviews*, 13(17), 617-621.
- Davis, K. M., Lau, A. M., & Cairns, R. D. (2009). Development and Preliminary Validation of a Trait Version of the Toronto Mindfulness Scale. *Journal of Cognitive PsychoNyanaponika Therapy*, 23(3), 185-195.
- Dedrick, C. V., & Dishner, E. K. (1982). A Secondary Teacher's View of Teacher Burnout. *The Clearing House*, 55(9), 417-421.
- Demir, N. (2010). Küçülmeye Giden İşletmelerde Geri Kalanların Yaşadıkları Tükenme Sendromunun Örgüte Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Öneri Dergisi*, 9(33), 185-198.
- Demirli, C., ve Aydın, M. N. (2018). İlkokullarda Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Aile İçi İlişkileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 382-384.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Deniz, M. E., ve Sümer, A. S. (2010). Farklı Özanlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
- Deniz, M. E., vd. (2012). Öz-Anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif ve Pozitif Duygu: Türk ve Diğer Ülke Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 428-446.
- Deniz, M. E., Kesici, Ş., ve Sümer, A. S. (2008). The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1152-1153.
- Dennis, S., & Janice, H. (1981). Managing Teacher Stress and Burnout. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*, 3-42.

- Dilmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-2.
- Diri, M. S., ve Kıral, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 125-149.
- Duman, G. K. (2008, Ağustos). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durak, H. Y., ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 782.
- Dursun, A. (2010, Temmuz). *Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. New York: State University of New York Press.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-Out - Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Erbil, N., Divan, Z., ve Önder, P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 3(10), 7-15.
- Ergin, C. (1992). Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uyarlaması, Ankara: Hacettepe Üniversitesi VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını*.
- Ergin, C. (1996). Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Türkiye Sağlık Personeli Normları. *3P Dergisi*, 4, 28-33.

- Erkul, A., ve Dalgıç, G. (2014). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Uluslararası E-Dergi)*, 4(2), 1-18.
- Fidell, L. S., & Tabachnick, B. G. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.
- Freedberg, S. (2007). Re-examining Empathy: A Relational—Feminist Point of View. *Social Work*, 52(3), 251-259.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn-out : The High Cost of High Achievement*. New York: Anchor Press.
- Freudenberger, N. D. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1991). High- and Low- Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Gaines, J., & Jermier, J. (1983). Emotional Exhaustion In A High Stres Organazition. *Academy Of Management Journal*, 26(4), 567-586.
- Geçtan, E. (1982). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Hür Yayınları.
- Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2013, Ocak). The Investigation of Relationship Between Teacher Burnout and Democratic School Environment. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 13.
- George, D., & Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference 17.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Germer, C. K. (2009). *The Mindful Path to Self-Compassion: Freeing Yourself From Destructive Thoughts and Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guildford.
- Gill, C., et al. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174.

- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Girgin, G. (2011). Bir Grup İlköğretim Öğretmeninde Tükenmişlik Sendromu. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 31(3), 607.
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. (1984). Active and Passive Reactions to Psychological Burn-out? Toward Greater Specificity in a Phase Model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 264-289.
- Greenberg, L. S., Rice, L. N., & Elliott, R. (1993). *Facilitating Emotional Change: The Moment-by-Moment Process*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Handbook of Emotion Regulation. J. J. Gross içinde, *Emotion regulation: Conceptual foundations* (s. 3-27). New York: The Guilford Press.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı Anne-Baba Tutumlarının Okulöncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ile Bazı Mesleki ve Kişisel Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 17-33.
- Gündüz, B., Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki Tükenmişlik, İşle Bütünleşme ve İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.

- Gürses, İ., ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Gürşimşek, I., ve Girgin, G. (2000). İzmir Örnekleminde Okulöncesi Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Hizmet Veren Öğretmenlerde Görülen Tükenmişlik (Burnout) Düzeyi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs)*, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Çanakkale.
- Harvey, P. (2013). *An Introduction to Buddhism: Teaching, History and Practices (Second Edition)*. New York: United States of America by Cambridge University Press.
- Hock, R. R. (1988). Professional Burnout Among Public School Teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Hwang, S., et al. (2016). The Moderating Effects of Age on the Relationships of Self-Compassion, Self-Esteem, and Mental Health. *Japanese Psychological Research*, 58(2), 194-205.
- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Jacobson, E. H., et al. (2018). Examining self-compassion in romantic relationships. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 8, 69-73.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology. Vol 1. Reprint Edition*. Dover Publications.
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Jordan, J. V. (2000). *The Role of Mutual Empathy in Relational/Cultural Therapy*. Psychotherapy in Practice. Lexington: John Wiley & Sons, Inc.

- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Mind and Body to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delacorte.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. Burnout Syndrome. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.
- Kadan, G., ve Aral, N. (2018). Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 26.
- Kahn , R. L., et al. (1964). *Organizational Stress: Studles in Role Conflict and Role Ambiguity*. New York: John Wiley & Sons.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknik*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kara, D. (2018, Mart). *Hemşirelerin Merhamet Yorgunluklarının ve Öz-anlayışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Karakelle, S., ve Canpolat, F. (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 106-120.
- Karaoğlu, N., Coşkun, Ö., ve Budakoğlu, I. İ. (2017). Medical Students' Loneliness, Hopelessness and Anxiety Against Their Self Compassion in Meram Faculty of Medicine. *Stress and Behavior* (s. 49-61). St-Petersburg: Tıp Eğitimi Dünyası.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (4. Baskı)*. Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Kaya, Ç., ve Altunkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik ve Yapısal Güçlendirmenin Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 193-204.

- Kaymaz, H. (2015, Haziran). *İstanbul İli Ataşehir İlçesine Bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Koralay, F. D. (2014). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, B. (2018). Öz-Duyarlık: Psikolojik Belirtiler ile İlişkisi ve Psikoterapide Kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini Gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Lewin, J. E., & Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research*, 60(12), 1216-1224.
- López, A., Sanderman, R., & Maya, J. S. (2018). A Close Examination of the Relationship Between Self-Compassion and Depressive Symptoms. *Mindfulness*, 9(5), 1-9.
- Lykins, E. L., & Baer, R. A. (2009). Psychological Functioning in a Sample of Long-Term Practitioners of Mindfulness Meditation. *Journal of Cognitive PsychoNyanaponika*, 23, 226-241.

- Magennis, R., & Smith, D. B. (2005). All Used Up: Factors Associated with Burnout Among Missouri Social Service Workers. *Missouri Electronic Journal of Sociology*, 2-33.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey Bass A Wiley Imprint.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.).
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. (1986). *Educators Survey of the Maslach Burnout Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 47-56.
- McLain, B. P. (2005). Environmental Support and Music Teacher Burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(164), 71-84.
- Meidani, E. N., et al. (2018). Constructing and validating a language teachers' temporal intelligence scale and examining its relationship with teacher burnout. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 1-15.
- Meier, S. T. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*, 10, 899-910.
- Mete, M., Vakkas, A., ve Aksoy, C. (2016). Çalışma Hayatında Duygusal Düzenleme. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 8(29), 15-23.
- Montero-Marin, et al. (2016). Burnout Subtypes and Absence of Self-Compassion in Primary Healthcare Professionals: A Cross-Sectional Study. *PLoS ONE*, 11(6), 1-17.

- Moore, J. E. (2000). Why is This Happening? A Causal Attribution Approach to Work Exhaustion Consequences. *Academy of Management Review*, 25(2), 335-349.
- Naylor, C. (2001, September). Teacher Workload and Stress: An International Perspective on Human Costs and Systemic Failure. *BCTF Research Report*. Vancouver: British Columbia Teachers' Federation.
- Neff, K. (2011). *Self-Compassion: Stop Beating Yourself Up and Leave Insecurity Behind*. Sydney: Harper Collins Publishing.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An Alternative conceptualization of a healthy attitude to ward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102.
- Neff, K. D. (2003b). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*(2), 223-250.
- Neff, K. D. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 1-12.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y.-P. (2008). Self-Compassion and Self-Construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285.
- Özgül, F., ve Atan, T. (2016). Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi (Ordu İli Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1009.
- Öztürk, M. (2016). Manevi Danışmanlıkta Uzak Doğu Etkileri: Budizm. H. Ekşi, ve Ç. Kaya içinde, *Manevi Yönelimli Psikoterapi ve Psikolojik Danışma* (s. 223-239). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2017, Ağustos). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinde Öz-anlayış ile İşe Bağlı Gerginlik Düzeyleri arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.

- Özyeşil, Z. (2011, Mayıs). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık, Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyeşil, Z., vd. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 226-227.
- Papps, B. P., & O' Carroll, R. E. (1998). Extremes of Narcissism and the Experience and Expression of Anger and Aggression. *Aggressive Behaviour*, 24, 421-438.
- Peker, E. (2017, Aralık). *Çocukluk Çağı Travmaları, Yetişkinlik Döneminde Bağlanma Biçimi ve Öz-anlayış Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human Relations*, 35(4), 2-44.
- Perls, F. S. (1972). *Gestalt Therapy Verbatim*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press.
- Phelps, C. L., et al. (2018). The relationship between self-compassion and the risk for substance use disorder. *Drug and Alcohol Dependence*, 183(1), 78-81.
- Phillips, W. J., & Ferguson, S. J. (2013). Self-Compassion: A Resource for Positive Aging. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(4), 529-539.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and Emotional Intelligence in Teacher Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.
- Potter, B. (1995). *Preventing Job Burnout Transforming Work Pressures Into Productivity*. Hamilton Court: Crisp Learning.
- Potter, B. A. (1998). *Overcoming Job Burnout, How to Renew Enthusiasm for Work*. Berkeley, California: Ronin Pub., Inc.

- Rogers, R. C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in a Client-Centered Framework. S. Koch (Dü.) içinde, *Psychology: A Study of a Science* (Cilt 3, s. 184-256). New York: McGraw-Hil.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 7(2), 269-274.
- Saçlı, Ç. (2011, Aralık). *Otel İşletmelerinde Tükenmişlik Sendromu: Konya İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2014). Burnout among English Language Teachers in Iran: Do Socio-demographic Characteristics Matter? *Procedia Social and Behavioral Sciences* (s. 1590-1598). Urmia: Elsevier Science BV.
- Sarıcaoğlu, H., ve Arslan, C. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin Kişilik Özellikleri ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2087-2114.
- Sarıçam, H., ve Biçer, B. (2015). Affedicilik Üzerinde Ahlaki Değer ve Öz-Anlayışın Açıklayıcı Rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 109-122.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of Research and Practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1981). The Effect of Role Conflict and Role Ambiguity on Perceived Levels of Teacher Burnout. *American Educational Research Association*, 1-25.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 360.
- Set, Z., ve Altınok, A. (2016). In Lesbian, Gay and Bisexual Individuals: Attachment, Self-compassion and Internalized Homophobia: A Theoretical Study. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 5(3), 135-144.

- Sezgin, F., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 103-127.
- Sharma, R. R. (2007). Indian Model of Executive Burnout. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 32(2), 25-26.
- Sharma, R. R., & Cooper, S. C. (2017). *Executive Burnout: Eastern and Western Concepts, Models and Approaches for Mitigation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Shen, B., et al. (2015). The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 1-14.
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320-334.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Smith, R. E. (1986). Toward a Cognitive-Affective Model of Athletic Burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 36-50.
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler* (Birinci b.). İstanbul: Beta Basım.
- Soyer, F., Can, Y., ve Kale, F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 259-271.
- Stephenson, E., et al. (2018). Self-Compassion, Self-Esteem, and Irrational Beliefs. *Curr Psychol*, 37(4), 809-815.
- Strauss, C., et al. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27.
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288-292.

- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu: Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şahin, D., ve Şahin, F. (2013). Bilim ve Sanat Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-66.
- Şahin, F., ve Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294.
- Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramı'na Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 939-971.
- Taycan, O., Erdoğan Taycan, S., ve Çelik, C. (2013). Doğu Anadolu Bölgesi'nde Yer Alan Bir İlde Devlet Hizmet Yükümlülüğü'nün Hekimler Üzerindeki Etkileri ve Tükenmişlik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 190.
- Tetik, H. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ağrı Örneği). *Universal Journal of Theology*, 1(1), 82-94.
- Thompson, B. L., & Waltz, J. (2008). Self-Compassion and PTSD Symptom Severity. *Journal of Traumatic Stress*, 21(6), 556-558.
- Toprak, B. (2017, Temmuz). *Öğretmenlerin Eşli Ruminasyon ve Öz-Duyarlık Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Topses, G. (2012). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kuramlarının Felsefi Temelleri. *Folklor / Edebiyat*, 18(70), 93-105.
- Tunaboşlu, M. (2015, Ağustos). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi (İzmir İli Torbalı İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

- Tümer, G. (1992). *Budizm* (Cilt VI). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(44), 549-568.
- Uçar Çelebi, N. (2018, Mayıs). *Öğretmenlerin Kimlik ve Tükenmişlik Alguları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Verkuil, B., & Emmerik, A. V. (2007). *Omgan Met Stress En Burnout*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. New Jersey: General Learning Press .
- Winnicott, D. W. (1960a). The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. M. M. R. Khan (Dü.) içinde, *The Theory of the Parent- Infant Relationship* (s. 37-55). London: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Winnicott, D. W. (1960b). The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory. M. M. R. Khan (Dü.) içinde, *Ego Distortion in Terms of True and False Self* (s. 140-152). London: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Yiğit, R. (2012). Polis Adaylarının Öz-anlayış ve Kişilerarası İlişkilerde Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 174-182.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, E., ve Erci, B. (2011). Anne Baba Tutumları İle Adölesan Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 6-11.

- Yılmaz, M. T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, M. T., ve Kesici, Ş. (2014). Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 131-156.
- Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2018). Türkiye’de Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). Guilt and Empathy: Sex Differences and Implications for the Development of Depression. J. Garber, & K. A. Dodge içinde, *The development of emotion regulation and dysregulation* (s. 243-272). New York: Cambridge University Press.
- Zhu, M.,et al. (2018). The Relationship Between Teacher Self-Concept, Teacher Efficacy And Burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801.

EK-1

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI-1



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.20253587
Konu : Fatih ATLI'nın
Araştırma İzin Onayı

25.10.2018

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ATLI'nın "Öğretmenlerin Öz-Anlayışları İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırma kapsamında anket çalışmasını 24.10.2018-18.01.2019 tarihleri arasında İlimiz Erzin, Dört Yol, Payas ve İskenderun İlçelerinde bulunan ekli listede adı geçen okullarda uygulaması ile ilgili alınan 23/10/2018 tarihli ve 19983621 sayılı Valilik Onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Kemal KARAHAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
25.10.2018
Ahmet BOLAT
V.H.K.I

Ek: Onay (1 sayfa)


Ürgen Paşa Mah. Şehit İsmail Yıldırım Sok.
Hatay İl MEM Sitesi No:21
Elektronik Ağ: stratejigecistirc31@meb.gov.tr
e-posta: hatay@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Zişan ÖNDAŞ-Memur (1133)
Tel: (0 326) 227 68 68
Faks: (0 326) 227 69 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e03-23b6-3b96-83e5-8f73 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI-2



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.19983621
Konu : Fatih ATLI'nın
Araştırma İzin Onayı

23.10.2018

VALİLİK MAKAMINA

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ATLI "Öğretmenlerin Öz-Anlayışları İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırma kapsamında anket çalışmasını 24.10.2018-18.01.2019 tarihleri arasında İlimiz Erzin, Dört Yol, Payas ve İskenderun İlçelerinde bulunan ekli listede adı geçen okullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İlimiz Erzin, Dört Yol, Payas ve İskenderun İlçelerinde bulunan ekli listede adı geçen okul idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
23.10.2018

Zülale YILMAZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2502-20f6-3c9c-b5be-2f47 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım, bu çalışma yüksek lisans tezim için yapılmakta olup Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ'in danışmanlığında yürütülmektedir. Ölçekleri yanıtlarken cevap yazmanıza gerek olmamakla birlikte verilen cevaplar gizli tutulacaktır. Sizlerden kişisel bilgi formundaki sorularla beraber, Maslach Tükenmişlik Ölçeği- Eğitimci Formu ve Öz-Anlayış Ölçeğindeki soruları dikkatli okuyarak bu sorulara samimi cevaplar vermenizi beklemekteyiz.. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar, daha anlamlı ve daha güvenilir bir çalışma olması için bizleri motive edecektir. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih ATLI
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
RPD Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaşınız

20-24 25-29 30-34 35-39 40 yaş ve üzeri

2. Cinsiyet

Erkek Kadın

3. Medeni Durum

Bekar Evli

4. Çalışılan Okul Türü

İlkokul Ortaokul Lise Diğer (HEM ve Bağımsız Anaokulu vb.)

5. Hizmet Yılı

1 yıldan az 1-5 yıl arası 6-10 yıl arası 11-15 yıl arası 16 yıl ve üzeri

EK-4

MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- EĞİTİMCİ FORMU

SIRA NO		Hiçbir Zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Hafta da bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1.	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.							
2.	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.							
3.	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum							
4.	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.							
5.	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.							
6.	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.							
7.	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum							
8.	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.							
9.	Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.							
10.	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.							
11.	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.							
12.	Kendimi çok zinde hissediyorum.							
13.	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
14.	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.							
15.	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.							
16.	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.							

17.	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.							
18.	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.							
19.	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							
20.	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum							
21.	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.							
22.	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							

ÖZ-ANLAYIŞ ÖLÇEĞİ

**ZORLUKLAR KARŞISINDA KENDİME GENEL OLARAK NASIL
DAVRANIYORUM?**

Yanıtlamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.

	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır.					
2. İşler benim için kötü gittiğinde zorlukların yaşamın bir parçası olduğunu ve herkesin bu zorlukları yaşadığını görebilirim.					
3. Yetersizliklerimi düşünmek kendimi daha yalnız ve dünyadan kopuk hissetmeme neden olur.					
4. Duygusal olarak acı yaşadığım durumlarda kendime sevgiyle yaklaşmaya çalışırım.					
5. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik hisleriyle tükenirim.					
6. Kötü hissettiğimde, dünyada benim gibi kötü hisseden pek çok kişi olduğunu kendi kendime hatırlatırım.					
7. Zor zamanlar geçirdiğimde kendime daha katı (acımasız) olma eğilimindeyim.					
8. Herhangi bir şey beni üzdüğünde hislerimi dengede tutmaya çalışırım.					
9. Kendimi bir şekilde yetersiz hissettiğimde kendi kendime birçok insanın aynı şekilde kendi hakkında yetersizlik duyguları yaşadığını hatırlatmaya çalışırım.					
10. Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım.					
11. Çok sıkıntılıysam kendime ihtiyacım olan ilgi ve şefkati gösteririm					
12. Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim.					
13. Acı veren bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla görmeye çalışırım.					
14. Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım.					

15. Sevmediğim yanlarımı gördüğümde kendi kendimi üzerim.					
16. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım.					
17. Ben mücadele halindeyken diğer herkesin işlerinin benimkinden kolay gittiğini hissetme eğilimim vardır.					
18. Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir.					
19. Bir şey beni üzdüğünde, duygusal olarak bunu abartırım.					
20. Acı çektiğim durumlarda kendime karşı bir parça daha soğukkanlı olabilirim.					
21. Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür.					
22. Acı veren bir şey olduğunda, olayı büyütme eğilimim vardır.					
23. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, başarısızlığın yalnız benim başıma geldiği duygusunu hissetme eğiliminde olurum.					
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					

EK-6

MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-EĞİTİMCİ FORMU İZİNİ

Ölçek izni hk. >

Gelen Kutusu x



Fatih ATLI <fatihatli01@gmail.com>

16 Mayıs Çar 13:53



Alıcı: alisahin, nbaris.ince >

Öğretmenlerin öz-anlayışları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı tezim için mesleki tükenmişlik-eğitimci formu adlı ölçeğinizi kullanmaya ihtiyaç duymaktayım. Gerekli iznin tarafıma mail ortamında gönderebilerseniz size minnettar olurum.



Nuri Baris INCE <nbaris.ince@hacettepe.edu.tr>

16 Mayıs Çar 16:47



Alıcı: ben >

Sayın Atlı, çalışmalarınızda uyarlamasını yapmış olduğumuz envanteri ilgili makaleyi referans göstererek kullanabilirsiniz. Saygılarımla...



EK-7

**ÖZ-ANLAYIŞ KELİMESİNİN TÜRKÇE SÖZLÜKLERDE YER ALMASI
İLE İLGİLİ ARAŞTIRMACI TARAFINDAN TÜRK DİL KURUMUNA
YAPILAN BAŞVURU**

T.C.
ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU
Türk Dil Kurumu Başkanlığı

Sayı : 63434571-622.03-E.1554
Konu : Bilgi hk.

16.10.2018

Sayın Fatih ATLI
fatihatli01@gmail.com

İlgi : 15.10.2018 tarihli ve 2018/1567 sayılı yazı.

İlgi yazıda *Türkçe Sözlük*'e eklenmesini talep ettiğiniz kelimeler ilgili bilim ve uygulama kolunda görüşülecektir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Başkan

[Adres]
Telefon: +90 (312) 457 52 00 Belgegeçer: +90 (312) 468 07 83
Genel ağ: <http://www.tdk.gov.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://tdkebys.ayk.gov.tr/Sorgu> adresinden F01H-GBYA-8ZNT kodu ile yapılabilir.

Bilgi için: Ekrem BEYAZ
Yüksek Kurum Uzmanı
e-posta: e.beyaz@tdk.org.tr

EK-8

ÖZGEÇMİŞ

Fatih ATLI

Bahçelievler Mh. Nazire İzgü Sk. Beyoğlu Apt. No:8 Kat:4 Kapı No:7 Erzin/Hatay

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans

-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2018, İstanbul

-Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı (Tezsiz Yüksek Lisans) ,Gaziantep, (Devam Ediyor)

Lisans

-Selçuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 2008, Konya

B. MESLEKİ DENEYİM

-2008-2010 Bekbebe Fatih İlköğretim Okulu (İskenderun-Hatay)

-2010-2011 Erzincan 13 Şubat İlköğretim Okulu (Yedek Subay Öğretmen) (Merkez-Erzincan)

-2011-2015 Erzin Kız Teknik ve Meslek Lisesi (Erzin-Hatay)

-2015- Erzin Halk Eğitim Merkezi (Erzin-Hatay)

C. PROJELERİ

-2016- AB Projesi- Erasmus+ K104 Yetişkin Eğitiminde Çalışan Personel Hareketliliği

-Erzin Halk Eğitim Merkezi-Mültecilerin Mesleki Eğitimi Projesi- BARSELONA (Katılımcı)

-2009- Comenius Projesi- Okul Ortaklığı- Bekbebe Fatih İlköğretim Okulu- Lendemains Méditerranéens (Proje Ekibi)

D. KATILDIĞI FAALİYETLER

-Psikoloji Gündemi- Travma Konferansı -Hasan Kalyoncu Üniversitesi – 16 Nisan 2015 GAZİANTEP

-PDR Hizmetlerinde Alan Çalışmaları Sempozyumu- Konya Büyükşehir Belediyesi Vakıf İnsan Projesi – 23-24 Mayıs 2016 KONYA

-Emek Göçü ve Evlilik Dolayısıyla Göç Yaşayan Kadınların Deneyimleri (Bildiri) - Çukurova Üniversitesi II.Kadın Çalışmaları Kongresi – 28-30 Kasım 2018 ADANA

E. YAYINLARI