

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**ÖZEL VE DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE BAĞLI
OLARAK MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE
ANKSİYETE DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜGE ERTÜRK

081106101

İstanbul, Ocak 2012

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**ÖZEL VE DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE BAĞLI
OLARAK MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE
ANKSİYETE DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜGE ERTÜRK

081106101

DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ:

Prof. Dr. Nursel TELMAN

İstanbul, Ocak 2012

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

06.10.2011 tarihinde tezinin savunmasını yapan Müge ERTÜRK'e ait "Özel ve Devlet Okullarından Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişlik ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oy Birliği/Oy Çokluğu İle Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Nursel TELMAN
Jüri Başkanı
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Bayhan ÜGE
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Levent ÖNEN
(Üye)

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü desteğinden ötürü T.C. Maltepe Üniversitesi Mütevelli Heyeti Kurulu Başkanı Sn. Hüseyin ŞİMŞEK'e teşekkür ederim.

Tezim süresince her an desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Nursel TELMAN'a, Doç. Dr. Levent ÖNEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bayhan ÜGE'ye teşekkür ederim.

Araştırmamın literatür kısmında yardımcı olan Uzman Psikolog Eylem ÇELİK CEYHAN'a teşekkür ediyorum.

Tezimin tamamında yanımda olan, destek olan Davranış Bilimleri Uzmanı Alper BERBER'e teşekkür ederim.

Son olarak da her zaman yanımda olan, her vazgeçtiğim anda beni durduran aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada; özel ve devlet okullarında çalışan okulöncesi öğretmenlerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik ve anksiyete düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmaya İstanbul'un çeşitli ilçelerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında en az 1 sene görev yapmış olan 92'si kadın 8'i erkek 100 okul öncesi öğretmen katılmıştır.

Araştırmada demografik özelliklerin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ,tükenmişlik düzeyini ölçmeye yarayan "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve anksiyete düzeyini ölçmeye yarayan "Beck Anksiyete Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada bağımsız değişken özel ve devlet okulunda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin demografik değişkenleri (yaş, cinsiyet, medeni hal ve iş tecrübesi), bağımlı değişkenler ise tükenmişlik ve anksiyete düzeyleridir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Spearman Korelasyonu, Ki-Kare analizi ve Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda; tükenmişlik faktörleri ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında özel okullar ve devlet okullarında çalışanların demografik değişkenlere göre bu iki kavramın düzeyleri, ilişkileri birbirinden farklı olarak bulunmuş, bu ilişkiler detaylı tablolar ve açıklamalarla ifade edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Tükenmişlik ,Anksiyete, Okulöncesi Öğretmen

ABSTRACT

This research is based on the levels of anxiety and burnout levels of kindergarden teachers working in both government and private schools depending on their demographic variables.

The research was made with a total of 100 teachers, 92 women and 8 men, living in different districts of İstanbul that has worked at least a year in government and private schools of Education Ministry.

There are three scales used by the researcher: “Personal Information Form” formed by the researcher to specify the demographic details “Maslach Burnout Inventory” used to measure the burnout level, “Beck Anxiety Scale” used to measure the anxiety level.

The independent variables of the research are the demographic variables of kindergarden teachers working in government and private schools. The dependent variables of the research are the levels of burnout and anxiety.

As analysis of data fetched from the research, Spearman Correlation, Chi-Square and Kruskal-Wallis were used.

As a result of the statistical analysis a significant relationship is found between burnout factors and anxiety. Also differences were found between the levels and relations of these two factors, the levels of these between private schools and government schools. These relations were explained in detail by using tables and explanations.

KEYWORDS: Burnout, Anxiety, Kindergarden Teacher,

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	3
ÖZET.....	5
ABSTRACT.....	6
TABLolar LİSTESİ.....	10
BÖLÜM –I.....	13
GİRİŞ.....	13
1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	16
1.1.1. Tanımı:.....	16
1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	17
1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	18
1.1.4. Okul Öncesi Programın Temel Özellikleri.....	18
1.1.5. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	19
1.1.6. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam.....	21
1.1.7. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen	21
1.1.7.1 Olumlu Model Olma	23
1.1.8. Okulöncesi Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler....	23
1.2. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI	25
1.2.1. Tükenmişlik Modelleri	27
1.2.1.1 Maslach Tükenmişlik Modeli	27
1.2.1.1.1 Duygusal Tükenme	29
1.2.1.1.2 Duyarsızlaşma	29
1.2.1.1.3 Kişisel Başarı.....	30
1.2.1.2 Golembiewski Tükenmişlik Modeli.....	30
1.2.1.3 Meier Tükenmişlik Modeli.....	31
1.2.1.4 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	32
1.2.1.4.1 Durumun Strese Götürme Derecesi.....	32
1.2.1.4.2 Algılama Stres Düzeyi	32
1.2.1.4.3 Strese Verilen Tepki	33
1.2.1.4.4 Strese Verilen Tepkinin Sonucu.....	33
1.2.1.5 Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	33
1.2.1.6 Pines Tükenmişlik Modeli.....	34
1.2.1.7 Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli	35
1.2.1.7.1 Rol Belirginliği-Rol Karmaşası Aşaması.....	35

1.2.1.7.2	Yeterlilik Kazanım Aşaması.....	36
1.2.1.7.3	Verimlilik – Durgunluk Aşaması	37
1.2.1.7.4	Yeniden Oluşturma-Hayal Kırıklığı Aşaması	38
1.2.1.8	Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	38
1.2.1.8.1	İdealist Coşku.....	39
1.2.1.8.2	Durgunluk	39
1.2.1.8.3	Engellenme	40
1.2.1.8.4	Apati.....	40
1.2.1.9	Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli.....	40
1.2.2.	Tükenmişliğin Belirtileri	41
1.2.2.1	Fiziksel Belirtiler	41
1.2.2.2	Psikolojik Belirtiler	43
1.2.2.3	Davranışsal Belirtiler	44
1.2.3.	Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	45
1.2.3.1	Öğretmenlerde Tükenmişliğin Nedenleri	45
1.3.	ANKSİYETE KAVRAMI.....	47
1.3.1.	Tanımı	47
1.3.2.	Anksiyete Tanımları	47
1.3.3.	Anksiyeteyi Açıklayan Teoriler	48
1.3.3.1	Psikanalitik Teoriler	48
1.3.3.2	Varoluşçu Teoriler	49
1.3.3.3	Davranışçı Teoriler	49
1.3.4.	Okul Öncesi Öğretmenlerde Anksiyete	50
1.4.	ÇALIŞMANIN AMACI	50
1.4.1.	Araştırmanın Temel Hipotezi:.....	51
1.5.	ÖNEM	52
1.6.	İlgili Araştırmalar	53
1.6.1.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
1.6.2.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
1.6.3.	Konu ile İlgili Araştırmalar	57
BÖLÜM II.....		59
YÖNTEM.....		59
2.1.	Araştırmanın Yöntemi:	59
2.2.	Evren ve Örneklem.....	60

2.3. Veri Toplama Araçları.....	64
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	64
2.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri	64
2.3.3. Beck Anksiyete Ölçeği	66
2.4. İşlem:.....	67
BÖLÜM - III.....	68
3.1. ÇÖZÜMLEYİCİ İSTATİSTİKLER.....	68
BÖLÜM - IV.....	86
TARTIŞMA	86
4.1. ÖNERİLER.....	90
KAYNAKLAR.....	93
EK 1	101
EK 2	102
EK 3.....	103
EK 4	104
ÖZGEÇMİŞ.....	104

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 2.1 YAŞIN KURUM TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI TABLOSU.....	61
TABLO 2.2 CİNSİYETİN KURUM TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI TABLOSU.....	62
TABLO 2.3 MEDENİ HALİN KURUM TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI TABLOSU.....	62
TABLO 2.4 DENEYİM SÜRESİNİN KURUM TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI TABLOSU.....	63
TABLO 3.1 YAŞA GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ANKSİYETE DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU.....	69
TABLO 3.2 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE ANKSİYETENİN YAŞA GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	69
TABLO 3.3 YAŞA GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER DUYARSIZLAŞMA DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU.....	70
TABLO 3.4 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE DUYARSIZLAŞMANIN YAŞA GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	71
TABLO 3.5 YAŞA GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	72
TABLO 3.6 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL TÜKENMİŞLİĞİN YAŞA GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	73
TABLO 3.7 YAŞA GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER KİŞİSEL BAŞARI DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU.....	73

TABLO 3.8 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE KİŞİSEL BAŞARININ YAŞA GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	74
TABLO 3.9 CİNSİYETE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ANKSİYETE DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	74
TABLO 3.10 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE ANKSİYETENİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	75
TABLO 3.11 CİNSİYETE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER DUYARSIZLAŞMA DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	75
TABLO 3.12 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE DUYARSIZLAŞMANIN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	76
TABLO 3.13 CİNSİYETE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU.....	76
TABLO 3.14 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL TÜKENMİŞLİĞİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	77
TABLO 3.15 CİNSİYETE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER KİŞİSEL BAŞARI DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	78
TABLO 3.16 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE KİŞİSEL BAŞARININ CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	79
TABLO 3.17 İŞ TECRÜBESİNE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ANKSİYETE DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	79

TABLO 3.18 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE ANKSİYETENİN İŞ TECRÜBESİNE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	80
TABLO 3.19 İŞ TECRÜBESİNE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER DUYARSIZLAŞMA DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	80
TABLO 3.20 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE DUYARSIZLAŞMANIN İŞ TECRÜBESİNE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	81
TABLO 3.21 İŞ TECRÜBESİNE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU.....	81
TABLO 3.22 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL TÜKENMİŞLİĞİN İŞ TECRÜBESİNE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	82
TABLO 3.23 İŞ TECRÜBESİNE GÖRE ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER KİŞİSEL BAŞARI DÜZEYLERİ ÇAPRAZ TABLOSU	82
TABLO 3.24 ÖZEL VE DEVLET OKULUNDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE KİŞİSEL BAŞARININ İŞ TECRÜBESİNE GÖRE FARKLILAŞMA KRUSKAL-WALLİS ANALİZİ	83
TABLO 3.25 ÖZEL KURUMLAR FAKTÖR KORELASYON TABLOSU	83
TABLO 3.26 DEVLET KURUMLARI FAKTÖR KORELASYON TABLOSU	84
TABLO 3.27 ÖZEL VE DEVLET OKULLARINDA ANKSİYETE VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLİŞKİSİ Kİ-KARE ANALİZİ..	85

BÖLÜM –I

GİRİŞ

Eğitim insan hayatının her döneminde var olan bir süreçtir. Eğitim sürecinin içerisinde okulöncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen süreçtir. Çocuk bu dönemde içinde bulunduğu ortamda fiziksel, sosyal, psişik ve duygusal açıdan gelişir.

Bir insanın kişilik yapısının oluşmasında ve ruh sağlığında çok önemli rolü olan okul öncesi yıllarının, çocuk için faydalı bir şekilde değerlendirilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin kendini iyi tanıyan, sorumluluk sahibi, sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı kişiler olmasına bağlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin aktif bir çocuk grubunun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için hareketli ve sağlıklı bir beden yapısına sahip olması gerekir. Okul öncesi öğretmenin en önemli işlevi çocuğa bir grup içerisinde yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk sahibi olma gibi davranışları kazandırması ve bağımsız bir kişilik geliştirmesini sağlamasıdır(Tanaydı;1973).

Tüm anaokullarında (özel/devlet) gerekli fiziksel mekân ve uygun araç – gereçlerle çocuğun gelişmesinin en iyi şekilde olması sağlanmaktadır. Tüm olanaklar en iyi niyetle seferber edilse dahi, öğretmen istenilen özelliklere sahip değilse bu çaba boşa gitmektedir. Eğitimin kalitesi eğitim elemanlarının kalitesine bağlıdır (Pascal,1993).

Her meslekte olduğu gibi okul öncesi eğitim öğretmeni de bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu durumda öğretmen, sorunlarının etkisini en aza indirme, sorunlarını işine yansıtma yönünde çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır.

Boydış'a(1990) göre bir eğitimcinin çocuğu çok iyi tanınması gerekmektedir. Öğretmenlerin, çocuğun kişilik yapısını, gelişim basamaklarını ve psikolojisini çok iyi bilmesi önemlidir. Çünkü çocuk aile ortamından ayrılarak bütün gününün çoğunu öğretmeni ile geçirmektedir. Öğretmenin aynı zamanda iyi bir model olması gerekmektedir. Çocuk okul öncesi ortamında öğretmeniyle ebeveynini özdeşleştirir ve öğretmenini model olarak alır.

Okul öncesi öğretmenler de mesleklerinde yaşadıkları bazı olumsuzluklar ve sorunlar nedeniyle tükenmişlik yaşarlar ve anksiyete ile karşı karşıya kalırlar.

Tükenmişlik ilk kez 1970'li yıllarda küreselleşen dünyada en önemli sosyal ve mesleki problemlerden biri olarak görülmektedir. En genel anlamıyla tükenmişlik veya burnout sendromu beklentilerin yüksek olduğu işlerde çalışan insanlarda, sürekli stres altında çalışma sonucunda ortaya çıkan ve sürekli artan uzun süreli fiziksel, ruhsal ve davranışsal işlevsizlik olup; iş performansının düşmesi, yorgunluk, uykusuzluk, depresyon, fiziksel hastalıklara yatkınlık semptomlarıyla karşı karşıya bırakan bir olgudur (Budak;2000).

Önceleri tükenmişlik bireysel bir sorun olarak görülürdü, yani sadece onu yaşayan bireyin problemi olarak görülürdü. Bu görüşe göre aynı örgütsel koşullarda bazı bireyler tükenmişliği yaşarken, bazıları yaşamamaktadır. Yani tükenmişliğin kişisel faktörlerle ilgili olduğu üzerinde duruluyordu (Maslach ve Leiter,1997). Tükenmişliğin gelişiminde kişisel faktörlerin varlığı yok sayılmaz ancak tek başına

bireysel faktörler değil, örgütsel faktörlerin de tükenmişliğin yaşanmasında rolü vardır.

İçinde yaşadığımız ortamın gereği olarak insanlar aile, okul, iş ve kent yaşamı içerisinde karmaşık bir etkileşim ortamında yaşarlar. Sürekli olarak stresle baş başa kalmaktadırlar. Bu ortamda belli durumlar karşısında anksiyete de yaşayabilmektedirler. Anksiyete, nedeni belli olmayan tedirginlik halidir. Anksiyete bazı kuramcılara göre yaşanan iç çatışmaların sonucudur. Bazı kuramcılara göre öğrenilmiş davranışlardır. (Oktay, 1999)

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu alanda çalışan öğretmenlerin sayısı da paralel olarak artmaktadır. Çocuklarla yoğun iletişim ve dikkati gerektiren okul öncesi eğitim düzleminde çalışan öğretmenler de bazı sorunlar yaşamaktadır. Bunlar örgütten kaynaklanan sorunlar olduğu gibi kişisel faktörlere bağlı sorunlar da olabilmektedir. Öğretmenlerin işlerinin yoğun olması, aralıksız, bir sınıfın içerisinde günde 7 saat süre ile çocuklarla birebir çalışıyor olmaları, sınıfların kalabalık olması ve fiziki olarak mekanların dar olması, çocukların gelişimsel özelliklerinin birbirinden farklı olması gibi nedenlerden dolayı olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin işlerinin doğası gereği çocukların aileleri ile iletişimlerinin fazla olması, iş yerlerinde aynı anda birden çok işi yapıyor olmaları, dolayısıyla rol karmaşası ve belirsizliği yaşamaları, ayrıca yöneticilerinden övgü, takdir görmemeleri nedeniyle sosyal, fiziksel ve duygusal olarak birçok sorun yaşamaktadırlar. Bu sorunlar neticesinde tükenmişlik ve anksiyete ile karşı karşıya kalabilmektedirler. (Oktay, 1999)

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş grubu çocuklarına, gelişim düzeylerine uygun olarak, zengin bir uyarıcı çevre olanağı sunan, başta yaratıcılık olmak üzere çocukların sosyal, fiziksel, duygusal ve psişik gelişimlerinin desteklendiğı, ayrıca çocuklara temel sorumluluk bilincinin kazandırıldığı ve belli davranışları kazanmalarının sağlandığı temel bir süreçtir.

Çocuğun doğum öncesinden başlayarak etkileşim halinde olduğu çevreden kazandıkları, onun yetişkinlikteki kişiliğini, alışkanlıklarını, değer yargılarını biçimlendirmektedir. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına, %30 4 yaşından 8 yaşına; %20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun yaşantısında erken dönem eğitiminin önemi büyüktür. Bu dönemde iyi bir model ve doğru yaklaşımlar çocuğun kişilik yapısının gelişmesinde çok önemi vardır(Akt Fidan,1977).

1.1.1. Tanımı:

Okul öncesi eğitim programı 0-72 aylık çocukların ev ve okul ortamlarında bilişsel, duygusal –sosyal ve psikomotor yönden sağlıklı gelişimlerini desteklemek üzere hazırlanmıştır. Bu programda üç farklı gelişim grubu esas alınmıştır.

- 1) 0-36 ay (0-3 yaş) Kreş,
- 2)37-60 ay (4-5 yaş) Anaokulu,
- 3)61-72 ay (6 yaş) Ana sınıfı.

Okul öncesi eğitim programı normal gelişme gösteren çocuklar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Aynı zamanda program hazırlanırken, her çocuğun, farklı gelişim düzeyi, her grubun ihtiyaçlarının ve her eğitim ortamının imkan ve şartlarının farklı olabileceği de göz önünde bulundurularak değişik uygulamalara imkan verebilecek bir esnekliğe sahip olmasına çalışılmıştır. Program, prensip olarak kurumlarda yapılacak eğitimi amaçlamakla birlikte, 0-72 ay grubundaki çocukları olan ailelerin de program prensipleri çerçevesinde ev ortamı içinde gerçekleştirebilecekleri etkinliklerle çocukların gelişimine katkıda bulunabilecekleri konusunun da altı çizilmektedir(Önder;1991).

1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitiminin amaçları, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

1)Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamak ve temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak.

2)Her fırsattan faydalanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak.

3)Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisi kazandırmak.

4)Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak.

5)Çocuğun benlik kavramını geliştirmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve öz denetimini sağlamasına imkan tanımaktır(Oktay,1999)

1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişmelerini sağlayacak ortam hazırlanmalıdır. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgili alanları ve ihtiyaçları ile, okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuklara eşit davranılmalı, fakat bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerleri benimsetilmeli ve geliştirilmelidir.(Oktay;1999)

1.1.4. Okul Öncesi Programın Temel Özellikleri

36-72 aylık çocuklara yöneliktir: Bu yaş grubunun tümü için tek bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Öğretmenin bu programdan kendi grubundaki çocuklar için, onlara uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir. İhtiyaç duyulduğunda, programda yer almayan bir amaç ve /veya kazanım öğretmen tarafından belirlenerek yıllık ve günlük plana eklenebilir.

Program, çocuk merkezlidir: Amaçların ve kazanımların seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esaslarının belirlenmesinde, çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri ve farklılıkları ile yakın çevre ile ilgili özellikler dikkate alınmalıdır. Öğretmenler çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmalarına ve yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanımalıdır. Bunun yanı sıra ilgi ve motivasyonları birbirinden farklı olan çocukların bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak onlara seçenekler sunulmalıdır.

Öğretmene özgürlük tanır: Bu programda öğretmen belli kalıplar içine sokulmaya çalışılmamıştır. Programdaki evrensel ilkeler doğrultusunda belirlenmiş amaç ve kazanımlara ulaşmak için, öğretmen bunları farklı biçimlerde bir araya getirebilir.

Yaratıcılık ön plandadır: Bu programda yaratıcılık programın temel özelliği olarak benimsenmiştir. O nedenle yaratıcılık ya da yaratıcılığın geliştirilmesi gibi ayrı bir alan ya da amaç belirlenmemiştir.

Öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir: Öğretim planı, programlı ve güdümlü bir çalışmadır. Bu nedenle öğretmen yıllık ve günlük planlar hazırlamalıdır. Öğretmenlerin her gün yapacakları etkinlikler için ayrıca etkinlik planı hazırlamaları gerekmemektedir.

Problem çözme ve oyun, temel etkinliklerdir: Problem çözme becerisi, çocuklara kazandırılması gereken en temel becerilerden biridir. Kazandırılacak bu beceri onun yaşamı boyunca kullanabileceği kritik bir beceridir

1.1.5. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Çocuğun hayatında okulöncesi eğitimin önemi oldukça büyüktür. Çünkü okulöncesi dönemde bireyin kişilik özelliklerinin temelleri atılmaktadır. Bu önem, milattan önce Eflatun'un "Protgoros" isimli eserinde de vurgulanmıştır. Comenius, Montaigne, Fenelon, Montessori, Frobel, Piaget gibi eğitimciler bu konu üzerinde uzun süre çalışmışlardır (Kantarcıoğlu, 1961).

1782-1852 yılları arasında yaşayan büyük düşünür ve eğitimciler çocuk eğitimi üzerinde önemle durmuşlardır ve günümüze ışık tutan görüşler ortaya koymuşlardır(Meydan,1984).

1816 yılında 3-6 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları açılmıştır.19.yüzyıl sonları ve 20.yüzyıl başlarında Fransa ve İngiltere’de bu alanda hızlı gelişmeler olmuştur. A.B.D’ de 20.yüzyıl’da okulöncesi düzeyinde uygulamaya geçilmiştir (Meydan, 1984).

Okulöncesi eğitiminin önemi tüm dünyada 1950’li yıllardan itibaren kabul görmüştür (M.E.B, 1993).

Ülkemizde, Cumhuriyet döneminden önce, Osmanlı İmparatorluğu döneminde, azınlıklar kendi çocukları için anaokulları açmışlardır (M.E.B, 1993).

1913 Yılında yürürlüğe giren “Geçici İlköğretim Kanunu” anaokullarını ilkokullara bağlı olarak ele almıştır. 1915 yılında anaokullarına ait yayınlanan yönetmelikte, ilkokullara bağlı ve bağımsız anaokulları açılması kararlaştırılmıştır. Aynı yıl İstanbul’da bir anaokulu açılmıştır.

1927-1928 öğretim yılında Ana Öğretmen Okulu Ankara’da açılmıştır. Ancak 1933’de kapatılmıştır (M.E.B, 1993).

1952 Yılında “ Anaokulları Program ve Yönetmeliği “ ve “Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici yönetmeliği” hazırlanmıştır.

Bu çalışmalar ülkemizde de okulöncesi eğitime verilen önemi vurgulamaktadır (M.E.B,1993)

1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir “Okulöncesi Şubesi” açılmıştır (Meydan,1984).

1992 yılında ise “Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (14.M.E.B Şurası, 1993).

1.1.6. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam

Okulöncesi eğitim kurumları çocuklar için bir oyun alanı olarak düşünölmelidir. Çocuk oyun oynarken kendisini sosyal, fiziksel, psikolojik olarak geliştirir. Bu nedenle okulöncesinde çocuk fiziksel ortamda değer yargılarını, kültürel öğeleri, paylaşmayı, sosyalleşmeyi, işbirliği yapmayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedir (Morrison, 1988).

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, çocukları bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir(14.M.E.B Şurası,1993).

1.1.7. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen

Okulöncesi eğitimde öğretmenin en önemli işlevi, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve eğitim programlarını hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate almasıdır. Öğretmen çocukların özgürlüğünü kısıtlamadan onlara rahat bir şekilde hareket edecekleri ortam hazırlamalıdır. Öğretmen, alanıyla ilgili bilgi ve ilgiye sahip olmalıdır ve çok iyi bir gözlemci olmalıdır(Morzollo,1989).

Öğretmen, çocuğun ailesinden sonra, gün boyu birlikte olduğu ve ihtiyaçlarını karşılarken gerektiğinde başvurabileceği bir diğer kişidir. Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenle çocuk arasında sevgiye ve güvene dayalı bir iletişim olması gerekir. Çünkü çocuk okul ortamında anne modelini öğretmeni ile özdeşleştirir. Bu anlamda öğretmenin aileyi de tanması ve aile ile işbirliği yapması çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önemlidir. (Meydan, 1984)

Öğretmenin Profesyonel Davranışlara Sahip Olması

Katz ve Kodoma'ya (1983) göre; “Öğretmen, eğitim için olanaklar hazırlayan ve elde edebildiği olanakları eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için en iyi biçimde kullanma görevini üstlenmiş olan profesyonel bir kişidir”. Öğretmen eğitim işinden para kazanır. Ancak, içinde bulunduğu şartlar ne olursa olsun, duygusal durumlarından bağımsız olarak belli beklentileri karşılayacak şekilde görevini yapar (Oğuzkan, 2001).

Oğuzkan'a göre alanını profesyonelce benimsemiş olan öğretmen;

1) Alanıyla ilgili olarak sürekli kendini geliştirebilmelidir.

2) Eğitim programlarını çocukların bireysel özelliklerini gözetenek hazırlamalı ve her çocuğu program içinde aktif kılabilmelidir.

3) Olumlu iletişim biçimlerini bilmeli, sorumluluk sahibi olmalı ve kendine ve başkalarına saygılı olmalıdır.

4) Çocuğun problem çözme yeteneklerini oyunla birlikte arttırabilmeli, çeşitli etkinlikler sırasında ortaya çıkan doğal problemleri araç olarak kullanabilmelidir.

5) Çocuğun empati kurmasını sağlayacak, sosyal sorunları deneysel olarak çözme fırsatı vermelidir.

6) Çocuğun duygularını, yaptıklarını okul içinde ve dışındaki hayatını bir arkadaşı gibi paylaşmalıdır.

7)Çocuklara konuşurken, yetkin ve güven veren, sevecen bir ses tonu kullanmalı, tehditkar, emredici, korkutucu olmamalıdır.

8)Çocuğa ihtiyacı olduğu zamanda ve ihtiyacı kadar yardım etmeli, bağımsızlığını desteklemelidir (Hendrick, 1988).

9)“Çevreyi ve dünyayı çocukların görüş açısından algılama çabası içinde olmalıdır. Olaylara çok yönlü bakabilmeli, sabırlı ve hoşgörülü olmalıdır”(Oğuzkan, Oral, 1983,s: 91).

1.1.7.1 Olumlu Model Olma

“Okulöncesi çağında olan çocuk bu dönemde yetişkini model alır. Onun gibi olmak için gördüğü davranışları gerek zihinde gerekse açık olarak taklit eder. Öğretmen bu nedenle eğitim faaliyeti olarak planladığı kasıtlı davranışları ile diğer bütün davranışlarına özen göstermek durumundadır. Bilinçli ve bilinçsiz olarak sergilediği veya çok belirgin olmasa bile yarattığı izlenim çocuklar tarafından dikkatle izlenir ve kaydedilir. Öğretmen bir yandan kendi model olmanın ciddi sorumluluğunu taşıırken diğer yandan da çevredeki diğer olumlu modeller için organizatörlük yapar”(Tuğrul 1993,S:22).

1.1.8. Okulöncesi Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları problemler üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

Bennet ve Kell (1989) 4 yaş grubu çocuklarının bulunduğu okullardaki 60 müdür ve 71 öğretmenle yaptıkları araştırmada şu sorunlar ortaya çıkmıştır .

Öğretmenlerin çoğu; çocukların iyi bir ortamda yetişmelerini sağlamak, mutlu ve huzurlu olmalarını, özgüvenlerini geliştirmek ve çocuklara belli davranışları öğretmek için eğitim vermektedir. Ancak bu eğitimi verirken koşulların da iyi olması gerekmektedir. Ne yazık ki, bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunların başında mekansal yetersizlik, araç gereçler yönünden eksiklikler, sınıfların çok kalabalık olması gibi bir takım faktörlerden ötürü tek tek çocuklarla bireysel olarak ilgilenememektedirler.

Okul müdürleri ise; kaliteli personel eksikliği, mekan yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitimlerde yurt dışında da sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin, Haley (1984) Nova Üniversitesinde sunduğu araştırma raporunda öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yer verilen aktivitelerde aynı derecede yeterli bilgiye sahip olmadıklarını açıklamıştır. Bunun için öğretmenlere iki ayda bir hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyinin artması, ilerleyen yöntem ve teknikleri kullanma konusunda istekli oldukları, ancak bunları kullanmada çalıştıkları kurumun yönetimi ile çelişkiye düştükleri saptanmıştır(Kalemci ve Metin,1990).

Kandır(1991) araştırmasında; öğretmenlerin yıllık plan hazırlama ve uygulama aşamasında karşılaştıkları en büyük sorun öğrenci sayısının fazlalığı ve araç gereçlerin yetersizliğinin birinci derecede olduğu ortaya konmuştur.

Çelik(1995) “okulöncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinlikleri ile ilgili karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Okulöncesi eğitim

öğretmenlerinin üçte ikisi hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması aşamasının yetersiz olduğunu ifade etmektedir.”

1.2. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Tükenmişlikle ilgili literatür incelendiğinde araştırmacıların tükenmişliğin psikolojik bir durum olduğu konusunda fikir birliğinde oldukları ancak, tükenmişliğin tanımlanması konusunda ortak bir fikre varamadıkları görülmektedir.

“Tükenme kavramı ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmayla karakterize olan bir durumu tanımlamak için Freudenberger tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir” (Freudenberger, 1974).

Tükenmişliğin birçok tanımı vardır. Bunların bazıları aşağıda sunulmuştur.

Uzun dönemli iş stresinin tükenmişliğe yol açtığını söyleyen Maslach (1981) tükenmişliği “profesyonel bir kişinin, mesleğin özgün anlam ve amacından kopması, hizmet verdiği insanlar ile artık eskisi gibi istekli olarak ilgilenmiyor olması” biçiminde tanımlamıştır.

Santinello’ya göre tükenmişlik, kişilerarası ilişkilerde karşılıklı duyarsızlığı ve ilgisizliği içeren psikolojik bir sorun olarak açıklanmıştır (Santinello, 1993).

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği; iş koşullarına bağlı olarak enerjinin ve amacın giderek yitirilmesi; Pines, Aranson ve Kafy (1981) ise duygusal yükü ağır işlerde uzun süre çalışma sonucunda fiziksel, ruhsal ve zihinsel tükenme olarak tanımlamaktadır (Akt. Aslan, 1996,S:39).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık raporunda tükenmişliği; fazla çalışma ile ortaya çıkan aşırı bir duygusal yorgunluk ve bunun sonucunda iş ve sorumluluklarını yerine getirememe durumu olarak tanımlamıştır.

Dalan'a (1984) göre "tükenmişlik; insanların hem kişisel hem de mesleki doyumsuzluk yaşamalarına neden olur."

Farber (1991) tükenmişliği yapılan işte mekanikleşme, olumsuz tavırlar sergileme ile kendini gösteren ve patlama noktasına gelebilecek düzeydeki yüksek stresle reaksiyon göstermek olarak tanımlamaktadır (Akt. Özabacı ve Yıldız, 2000).

Cherniss (1980) ise tükenmişliği strese karşı bir tepki olarak ele almış ve ayrıca aşırı bağlılığın bir sonucu olarak ortaya çıkan tükenmişliği stres veya doyumsuzluğa tepki ile işten geri çekilme olarak tanımlamıştır.

Sterlie (1979) ise tükenmişliği, mesleki bir "otizm" olarak tanımlamaktadır (Akt. Gökçelen ve Özer, 1999).

Maher'e göre tükenmişlik, "psikosomatik hastalığı, uykusuzluğu iş ve müşterilere karşı negatif tutumu, işe gelmemeyi, alkol yada ilaç kullanımını, suçluluğu, kötümserliği, ilgisizliği ve depresyonu içeren kompleks bir sendromdur" (Akt Kırlangıç, 1995,24).

Spanial ve Caputo (1979) ise tükenmişliği "iş ve özel yaşamdaki stresle baş edebilme konusundaki yetersizlik olarak tanımlamışlardır" (Akt. Dworkin, 1986,25).

Diğer bir tanımlamaya göre tükenmişlik, anlamsızlık, güçsüzlük, izolasyon, uzaklaşma ve ilgisizlik boyutlarını içeren bir kavramdır(Akt Dworkin,1986:31).

Tükenmişliği psikoanalitik – varoluşçu bir açıdan inceleyen Pines’e göre varoluşçu açıdan tükenmişliğin temelinde; insanların kendi yaşamlarının anlamlı, yaptıklarının yararlı, önemli hatta kahramanca olduğuna inanma ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu inançlarının gerçekleşmemesi insanlarda hayal kırıklığı yaratıp tükenmişliğe götürür (Pines, 2002.; Pines ve Aranson, 1988).

Bütün bu tanım ve ifadeler ışığında tükenmişlik, kişinin günlük yaşamında olaylar karşısında sürekli ümitsizliğe düşerek olumsuz duygular hissetmesi ve yaşam enerjisini ve neşesini zaman içinde kaybetmesi olarak tanımlanabilir. Tükenmişliğin bireylerin yaşamındaki etkisi düşünüldüğünde, ise bu durumu yaşama sıklığı ve düzeyi bireysel farklılıklar gösterir. Bununla birlikte tükenmişliğin kişilerin aile, iş ve sosyal etkileşimlerinde olumsuzluklara neden olduğunu, fiziksel ve ruhsal sağlıkta bozulmalara sebep olduğunu söylemek mümkündür (Uğurluoğlu, 2002).

1.2.1. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik kavramını açıklayan birçok model kullanılmıştır. Bu bölümde şimdiye kadar literatürde yer alan modellerin çok önemli bir kısmına yer verilmiştir.

1.2.1.1 Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach tükenmişlik modeli, literatürde “çok boyutlu tükenmişlik modeli” ya da “üç boyutlu tükenmişlik modeli” olarak anılmaktadır. Bu modele göre tükenmişlik yaygın olarak insanların yüz yüze çalıştığı mesleklerde bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom olarak ifade edilmiştir. Maslach’a göre tükenmişlik; yapılan iş ile ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişilerarası stresörlere yönelik sürekli bir tepki ve

duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve diğerleri, 2001).

. Buna göre; birey zaman içinde kronikleşmiş bir şekilde yorgunluk yaşar; işinden soğur, kendi içine çekilir ve artan bir şekilde yetersiz olduğunu hisseder (Maslach ve Leiter, 1997, Maslach, 2003).

Enerji, aidiyet ve yeterlilik kavramları tükenmişliğin üç boyutunun tam zıttı kavramlardır. Tükenmişlik başladığında, çalışma isteği azalmaya ve üç pozitif duygu yerini yavaş yavaş üç negatif duyguya bırakmaya başlamaktadır. Enerji yerini duygusal tükenmeye, aidiyet yerini duyarsızlaşmaya, yeterlilik yerini ise yetersizliğe bırakır(Maslach ve Leiter, 1997).

Maslach'a göre tükenmişliğin en önemli boyutu duygusal tükenmişliktir. Çalışanlardan örgütsel ve kişisel yöndeki beklentilerin duygusal tükenmişlikle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma çevresini, işini kontrol edemediğini düşünen çalışanın olumsuz bir olayla karşılaştığında kendini çaresiz hissetmesi ve bu durumda başa çıkmak için makine gibi davranmaya başlaması şeklinde gözlenmektedir. Tükenmişliğin üçüncü boyutu kişisel başarı noksanlığı ise çalışanlar takdir edilmediklerini düşündüklerinde ortaya çıkmaktadır. Kişi kendini çaresiz ve olayları kontrol edilemez hissettiğinde kendi yeteneklerini sorgulamaya başlamakta ve bu durum kişisel başarı noksanlığına neden olmaktadır(Cordes ve ark,1997).

Maslach'ın modelinde tükenmişlik tek başına değil, üç farklı alt boyut olarak literatürde ele alınmaktadır. Bu alt boyutları ayrı ayrı incelemek faydalı olacaktır. Tükenmişliğin alt boyutlarından ilk olarak duygusal tükenme boyutu incelenecektir.

1.2.1.1.1 Duygusal Tükenme

Tükenmişliğin, bireysel stres boyutunu içerir. Çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmelerini, diğer bir deyişle kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygularını tanımlar (Akt. Özer, 1998).Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkinin kaçınılmaz olduğu meslek alanlarında görülür. Duygusal tükenme; tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli boyutudur. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey, kendini zorlamakta ve diğer insanların duygusal taleplerinin altında ezilmektedir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Akt. Başören, 2005).

Shirom'a (1989) göre bu tükenme boyutunun çok güçlü bir şekilde tanımlanmış olması sendromun diğer iki boyutunun tesadüf ve ya gereksiz olduğu yönünde tartışmaları beraberinde getirmiştir. Tükenmişliğin sadece bireysel tükenme boyutuna odaklanmak, bu sendroma bütünsel bakış açısını kaybetmek anlamına gelir(Maslach ve diğerleri, 2001, Etzion ve diğerleri, 1998).

1.2.1.1.2 Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişilerarası boyutunu temsil etmektedir. Duyarsızlaşma; katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli eder. Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır (Akt. Şanlı, 2006).

“Bu boyutta özellikle işyerinde hizmet verilen kişilere yönelik tutumlarda olumsuz değişimler görülmektedir” (Hock,1998:S:168). Dozu farklılaşabilen bu tepkiler çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Kişi karşısındakine aşağılayıcı ve kaba davranışlar sergileyebilir, onların rica ve taleplerini göz ardı edebilir, aldırmaçlık ve

katı tutumlar sergileyebilir. Bütün hayatının diğeri insanlar tarafından zapt edildiğini düşünen birey artık diğeri insanların hayatından çıkarak, kendisinin yalnız bırakılmasını ister(Maslach, 2003, Wright ve Bonett, 1997).

1.2.1.1.3 Kişisel Başarı

Maslach tükenmişlik modelinin üçüncü boyutu olan kişisel başarı boyutu, kişinin işindeki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarı, kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. Suçluluk, sevilme hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak, kişiyi depresyona sokabilmektedir(Akt. Şanlı, 2006).

Maslach'a göre Bandura'nın (1977) özyeterlilik ve Seligman'ın (1979) öğrenilmiş çaresizlik kuramlarıyla ilişkili olduğu düşünülen kişisel başarı hissi; tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil etmektedir.(Densten, 2001; Lee ve Ashforth, 1990).

1.2.1.2 Golembiewski Tükenmişlik Modeli

Golembiewski ve arkadaşları, Maslach Tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarını kullanmışlardır. (Friedman, 1991). Tükenmişlik süreci, çalışanların ölçekten aldığı puanların dağılımı yüksek ve düşük olmak üzere ortalamadan ikiye bölünmesi yoluyla elde edilen sekiz aşamada incelenmiştir. Teoriye dayanan bir sıralama içinde düzenlenen aşamalardaki puanların çeşitli düzeyleri sınıflandırılmış ve farklı tükenmişlik düzeyleri belirtilmiştir (Akt Richardsen ve Burker, 1995).

1.2.1.3 Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın öz yeterlilik modeli temel alınarak geliştirilmiştir.(Meier, 1983). Öz yeterlilik bireyin, arzulanan sonuçları ortaya çıkaracak davranışları yapmaktaki kişisel yeterliliği olarak ifade edilmektedir. Bireyler kendi yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sahibi olmaya çalışırlar. Kontrol sağlayabileceklerine ve çabalarının etkili olacağına inanan bireyler, bunun için harekete geçmeye hazırdırlar (Bandura, 1983; Bandura, 1997; Bandura ve Locke, 2003).

Meier'in tükenmişlik modeli; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme olmak üzere dört öge ile açıklanabilir (Baysal, 1995,S:25-27; Sılığ, 2003; S:18-19).

Pekiştirme Beklentileri: Meier'e (1983) göre; iş yaşantılarının kişinin gizli veya açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili olan pekiştirme beklentileri gerçekleşmediği takdirde işten memnuniyetsizlik duyulmaya başlamakta ve bu da tükenmişliği beraberinde getirmektedir.

Sonuç Beklentileri: Meier'e (1983) göre bu tanım, belli sonuçlara yol açan davranışlarla ilgili betimlemelerden oluşmaktadır.

Yeterli Olma Beklentileri: Bu kavram, arzulanan sonuçları ortaya çıkaracak davranışları yapmaktaki kişisel yeterliliği ifade etmektedir.

Meier (1983); bu modelde olgunun bilişsel ve davranışsal yanlarını vurgulamayı amaçladığını belirtmiştir. Meier'in tükenmişlik modeli, tükenmişliğin bir stres süreci olduğunu ilerleyen psikolojik aşamaları kapsadığını ve zamanla oluştuğunu vurgulamaktadır.

1.2.1.4 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Hartman (1982) göre tükenmişlik; "kronik duygusal strese" verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır. Bu bileşenler; duygusal veya fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki reaksiyonlardır (Akt. Sılığ, 2003).

Bu model, bilişsel /algısal bir odağa sahiptir ve bu modele göre tükenmişlik, strese verilen bir reaksiyon sonucu gelişir (Baysal, 1995). Bu model, tükenmişlikle ilgili kişisel ve örgütsel değişkenleri tanımlamaktadır ve modele göre tükenmişliğin üç boyutu, üç büyük stres belirtisini yansıtmaktadır. Bunlar; yorgunluk ve fiziksel semptomlara odaklanan fizyolojik belirtiler, duygusal tükenme gibi tutum ve duygulanma odaklı duygusal/bilişsel belirtiler, duyarsızlaşma ve düşük iş verimliliği gibi davranışlara odaklı olan davranışsal belirtilerdir(Sılığ, 2003; Baysal, 1995).

Bu modelin dört aşaması bulunmaktadır(Sılığ, 2003):

1.2.1.4.1 Durumun Strese Götürme Derecesi

Hangi durumun strese yol açtığını gösteren bir aşamadır. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Birinci durum bireyin beceri ve yetenekleri, algısal ve gerçek organizasyonel talepleri karşılamak için yetersiz olabilir. İkinci ise bireyin işi, istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmeyebilir.

1.2.1.4.2 Algılama Stres Düzeyi

Bireyin algıladığı stres düzeyini içerir. Strese yol açan birçok durum bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır.

1.2.1.4.3 Strese Verilen Tepki

Bu aşamada strese, birey çeşitli şekillerde tepkiler vermektedir. Bunların başında fiziksel ve duygusal tepkiler verebilir; örneğin düşük iş üretimi veya çalıştığı yerdeki insanlara karşı duygusal olarak duyarsızlaşmaya başlayabilir. İlişkilerini kısıtlı hale getirebilir; işinde eskisi gibi mutlu olmayabilir.

1.2.1.4.4 Strese Verilen Tepkinin Sonucu

Yaşanan stres sonucu bireyin iş doyumunu ya da iş yapma etkinliğinde bir değişim olacak; bireyin psikolojik ve fizyolojik durumlarında bozulmalar meydana gelebilecek, birey işi bırakma ya da işten atılma gibi durumlarla karşı karşıya kalabilecektir. Çok yönlü kronik duygusal stresin yaşanması sonucunda da birey tükenmişlik yaşayabilecektir.

1.2.1.5 Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik literatüründe önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cary Cherniss 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili bir model öne sürmüştür. Bu modelde tükenmişliği “işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki” olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren eğer kaldığı durumda işle ilgili stresi çözemezse o zaman duygusal olarak işten uzaklaşma sürecidir (Yıldırım, 1996).

Stresle karşılaşan birey, stresle başa çıkmak için ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçmektedir. Eğer başarılı olmazsa stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlama yoluna gidebilir. Eğer yine başarılı olmazsa, bu kez duygusal yükünü azaltmak için işle olan psikolojik ilişkisini kesmektedir. Stresle başa çıkma teknikleri olumsuz durumun iyileşmesinde etkili olmuşsa bireyde olumlu davranış değişikliği ortaya çıkar (Richardsen ve Burke, 1995).

Bu sürecin sonucunda, düşük motivasyon, müşteri, yönetici ve iş arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirme ve iş yaşamına ilişkin hedeflerin küçülmesi ve iş tatminsizliği gibi bazı durumlara rastlanır (Yıldırım, 1996; Sılığ, 2003).

1.2.1.6 Pines Tükenmişlik Modeli

Pines modeline göre tükenmişlik; bireyi fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan bitkinlik durumuna sokar. Bu modele göre tükenmişliğin temelinde birey sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları vardır. Ancak bu iş ortamları sadece işe güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir (Baysal, 1995).

Bu modele göre tükenmişliğin üç boyutundan biri olan fiziksel bitkinlik; enerji azalması, kronik yorgunluk ve güçsüzlük ile karakterize edilmektedir. Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duygusal bitkinlik; çaresizlik, umutsuzluk, kapana kısılmış olma ve hayal kırıklığı gibi duyguları içermektedir.

Modelin üçüncü boyutu olan zihinsel bitkinliğin nitelikleri bireyin kendisine, yaptığı işe, diğer insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar sergilemesi şeklinde sıralanmaktadır (Pines ve Aranson, 1988).

Tükenmişliğin; fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu şeklinde ifade edilmesinden hareketle; Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, Maslach tükenmişlik envanterinden sonra kullanılan ve en yaygın ikinci ölçek olarak kabul edilmektedir (Pines; 2003).

1.2.1.7 Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın (1985) tükenmişlik modelindeki yaklaşım temelini Erik Erikson'un (1950-1959) kişilik gelişimi kuramı oluşturmuştur (Akt Erden ve Akman, 2002).

Rol belirginliği- Rol karmaşası

Yeterlilik-Yetersizlik aşaması

Verimlilik –Durgunluk aşaması

Yeniden oluşturma-Hayal kırıklığı aşaması

şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların her biri tükenmişlikle başa çıkma konusunda faydalı olabilecek yaşam kesitlerini içermektedir. Suran ve Sheridan'a göre tükenmişlik, bu aşamaların her birinde yer alan çatışmaların tatmin edici bir şekilde çözümlenememesinin bir sonucudur (Suran ve Sheridan, 1985).

Gözleme ve tecrübeye dayalı olarak geliştirilen bu model, yetişkinliğin başlangıcında ve ortasında var olan, mesleki gelişime uygun psikolojik adımları ayrıntılı olarak işlemeye çalışmaktadır (Suran ve Sheridan, 1985).

1.2.1.7.1 Rol Belirginliği-Rol Karmaşası Aşaması

Erikson(1968), kimlik kazanmayı, kimliğe yönelik olumlu bir durum olarak tanımlamakta ve psikososyal olarak, kişinin kendisini iyi hissetmesi ile açıklamaktadır. Başka bir anlatımla, kimliğini bulmuş kişinin kendisine, kendi bedenine nerede olduğuna ve nereye gitmekte olduğuna ilişkin bir güven duygusu vardır ve buna bağlı olarak da kişi kendisini iyi hisseder (Erikson, 1968).

Erikson'a göre ego kimliği ve rol karmaşası arasındaki çatışmanın çözümlenmesi uzmanlık alan meslek seçiminde ve bireysel hedeflerin tayininde ağırlık kazanır. "Ne tür meslek insanı olacağım?" sorusu bu aşamada ön plana çıkar. Bu soruya verilecek yanıt hem meslek seçimine; hem de bu meslekler labirentinde bireye yol gösteren ilk hislere(para ve finansal başarı, güç, etki, prestij) dayanır. Yaptıkları işin tüm insanlığa fayda sağlayacağına ve kendi yaşamları için anlamlı olduğuna inanan güç insanlar, destekleyici bir çevrede çalıştıkları ölçüde, yüksek performans gösterirler. Bu şekilde bir çalışma ortamı, bireyin sahip olduğu motivasyonu da güçlendirir. Diğer yandan, mesleğe yeni başlamış olan bireyi stresin yoğun olduğu veya bireyi engelleyici bir örgüt ortamı ile karşılaşırsa, başarısızlık yaşayabilir ve sonuç tükenmişliğe götürebilir. Bu noktada yaşanan tükenmişlik, bireyin işe ilişkin motivasyonunu da önemli ölçüde azaltır (Pines ve Aranson, 1988).

1.2.1.7.2 Yeterlilik Kazanım Aşaması

Bireyin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu elde etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tanımlanmaktadır. Bu sürede birey becerilerini geliştirerek bağımsızlaşmaktadır. Deneyim esnasında birey, insanların gözünde profesyonel kimlik geliştirir ve bunu yapmak için duyulan kaygının çoğu azdır. Bundan sonra gelen soru "Yaptığım işte ne kadar iyiyim?" sorusudur. Bu sorunun en tutulan çözümü, kendini diğer eş düzeyli profesyonellerle karşılaştırarak ya da birkaç yıl sonraki pozisyonda kendini görmeye çalışmaktır. Bu dönem 20'li yaşlarda oluşmaktadır. Bu tür bir karşılaştırmanın sonucu olumsuzsa birey kişisel yetersizlik ve mesleki aşağılık duygusu işle baş başa kalmaktadır. Yeterlilik ise kişinin yapmayı seçtiği işte kendini değerli hissetmesi öğrenme sürecidir (Şanlı,2006).

1.2.1.7.3 Verimlilik – Durgunluk Aşaması

Çalışan insan, çıraklık dönemini tamamladıktan sonra, sisteme bağlılığı kalamamıştır ve kariyerini düzenleme sürecine girmiştir. Bu süreç genellikle, otuzlu yaşlarda ortaya çıkar ve otuzlu yaşların ortalarına kadar devam eder. Bu dönemde verilen kararlar çalışma yeri ve tarzı seçimlerini içerir. Bu dönemde bir ev sahibi olmak, evlenmek ve çocuk sahibi olmak gibi kararlar verilir. Özel ilgi alanları ve yetenekler belirgin hale gelir. Anlamli olan ilk terfiler gelmeye başlar, tanınmışlık artar.

Bireyin sosyal ilişkiler döngüsü, benzer ilgi alanlarına ya da statülere sahip meslektaşlarından oluşur. Bu sosyal döngü aynı zamanda, bireyin meslek kimliğini sağlamlaştırır. Bireyde sorumluluk ve inisiyatif isteyen işlere geçme arzusu egemen olmaktadır(Aytaç, 1997).

Bu aşamada, kariyer ile kişisel mutluluk arasındaki ilişki incelenmeye başlanır. Bağlılık duyulan şeylerden kopmalar yaşanabilir ve mesleki gerekliliklerle ailevi veya kişisel ihtiyaçlar arasında dengeyi sağlayabilmek için seçimler yapılır; kararlar verilir.

Bu dönem, kişinin verimli olduğu ve işine yoğunlaştığı bir dönemdir. Kişinin yaşamını ve yeteneklerini bütünleştirmiş olması hissi, bireyin enerjisini verimli çalışmaya harcamasını ve kişinin yaratıcı bir yaşam tarzı edinmesini sağlar. Ancak kişinin mesleğinde kendine has bir tarz ya da ilgi alanı geliştirmeyi başaramaması, bir amaçsızlık ve mesleki tıkanma hissiyle sonuçlanır.

1.2.1.7.4 Yeniden Oluşturma-Hayal Kırıklığı Aşaması

Birey otuzlu yaşların ortaları ve sonlarından; kırklı yaşların ortaları ve sonlarına kadar, kariyerinde kendisini bulunduğu noktaya getiren seçimlerini sorguladığı bir dönem yaşar. Bu sorgulamanın sonucunda kişi aktif olarak mesleğiyle ilgili bir tatminsizlik yaşayabilir. Yıllar boyunca yeteneklerini kullanan kişi, bir süre sonra sıkıntı ve tükenmişlik yaşayabilir. Bireyin bu dönemde yaşadığı aslında orta yaş krizidir. İncinme ya da ölüm korkuları ortaya çıkabilir. Orta yaşta yaşanan bu hayal kırıklığı duygusu, kariyer hedeflerinin tekrar gözden geçirilip tanımlanmasında ve bireyin başarı gereksinimlerini tekrar belirlemede olumlu uyarıcı rolü de oynayabilir. Kişi bu dönemde, küskünlük, kırgınlık ve engellenme duyguları içinde ruhsal dengesini yitirebilir. Alkole düşkünlük, işi bırakma gibi davranışlar gösterebilir (Budak ve Budak; 2004).

Bu aşama ile başa çıkamama hem mesleki hem de kişisel rollerde derin bir hayal kırıklığı duygusu yaratır. Hayal kırıklığına uğramış bir profesyonel kendisini işe yaramaz hissetmeye başlar.

Yeniden oluşturma; kişinin mesleğinde ve özel yaşamında olmak istediği kişi olması için bir neden bulmasıdır. Kişinin yeni bir neden oluşturamaması ya mesleğinden tamamen uzaklaşmasıyla ya da tümüyle bir hayal kırıklığı içerisine girerek tükenmişlik sendromu yaşamasıyla sonuçlanır (Türe, 2008).

1.2.1.8 Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich (1980) göre tükenmişlik süreci dört aşamada yaşanmaktadır. Bunlar; idealist coşku, durgunluk, engellenme ve apatidir (Akt Ok, 1995).

1.2.1.8.1 İdealist Coşku

Şevk, heves ya da coşku ve mesleğe bağlılık olarak da adlandırılabilen bu aşama, genellikle çalışma hayatına yeni başlayan bireylerde görülen; fazla enerjiye, yüksek beklentilere ve umutlara, seçilen meslekteki amaçlara ulaşabilmek için şiddetli motivasyona sahip olunan aşamadır (Sılığ, 2003; Girgin, 1995; Yıldırım, 1996).

Bu aşamada, bireyin hayatının tümünü iş ve başkalarına hizmet verme oluşturmaktadır. Birey, hizmet verdiği insanlar üzerinde olumlu etkiler bırakmak istediği için belirgin bir enerjiyle ve tüm gayretiyle çalışır. Bu özellikleri ile övgü ve takdir alması beklenen birey, daha çok gerçekçi olmayan önyargılar, prensipler, hükümler ile ilgili sorunlar yaşar. Bu durumda da gayretle çalışan kişi uğradığı hayal kırıklığı sonucu kaçınılmaz olarak tükenmişliğin durgunluğu aşamasına girmeye başlar. Bu durum daha çok kişi işe başladıktan sonraki bir sene içerisinde yaşanır. (Baysal, 1995)

1.2.1.8.2 Durgunluk

Bu aşamada birey, artık işine yönelik birinci aşamada gösterdiği gayreti gösterememektedir. Sahip olduğu enerji düzeyi düşmekte, motivasyonu azalmakta, işle ilgili beklentilerine yönelik hayal kırıklığı yaşamakta ve tüm bunların sonucu olarak da işinden soğumaktadır. Bu aşamada bireyin ilgisi, ideallerinden çok daha fazla para kazanmak, daha iyi yaşamak, boş zamanlarını daha iyi değerlendirmek gibi iş dışı faaliyetlere yönelmiş olur (Sılığ, 2003).

1.2.1.8.3 Engellenme

Bu aşamada birey mesleğini yapmaya devam etmek konusunda kendini sorgulamaya başlar; mesleğinde kendisiyle ilgili kaygıları ön plan çıkar. Zamanla amaçlarını gerçekleştirmek yolunda engellendiği düşüncesi oluşmaya başlar. Engellenme iki şekilde oluşabilir. Birincisi bireyin hizmet görülen kişilerin gereksinimlerini gidermeyerek engellenmesidir. İkincisi ise kişinin sıklıkla hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini karşılamak için kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmesidir (Ok, 1995).

1.2.1.8.4 Apati

Apati, hizmet veren kişinin hizmet verdiği kişilere olan her ilişkisine yansır(Sılığ, 2003) Apatinin tipik belirtileri; duygusal kopma, inançların tamamen yitirilmesi, umutsuzluk, işe geç gelme, her şeyden vazgeçmiş gibi bir görünüm sergileme şeklindedir.

Birey mesleğini işsiz kalmamak için sürdürür, mesleğine yönelik değişiklik için geç kaldığına inanır, riske girmek istemez çünkü artık onun için en önemli şey kendini güvende hissetmektir(Girgen, 1995).

Apatinin devamı hizmet sunulan insanları hor görme, aşağılama, küçük görme şeklinde gelişir ve bunu yapan birey diğer insanların bu tipte bir davranışı hak ettiklerine inanır(Çam,1991).

1.2.1.9 Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre duygusal tükenme, sürecin odak noktasında yer almaktadır. Duygusal tükenme, yorgunlukla benzer olmasına karşın devamlılık gösterdiğinden dolayı süreğen yorgunluk olarak adlandırılabilir. Bireyler tarafından bu süreğen

yorgunluk normal olarak algılanmaktadır. Çalışan, kendini işin gereklerinin yerine getirilmesinde bireysel olarak yetersiz hissetmektedir(Demirbaş,2006).

1.2.2. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik yavaş yavaş başlar ve sürekli gelişme gösterir. Belirlediği amaca ulaşmak için uzun süre çaba harcadıktan sonra bir gün hiçbir uyarıda bulunmadan ani belirti göstermeden kişiye tükendiğini hissettirir.

Bazen de hiçbir olay yaşamadan ortaya çıkıverir(Freudenberger ve Richelson, 1994).

Tükenmişliğin belirtileri araştırıldığında, çok çeşitli belirtiler ortaya çıktığı görülmektedir. Tükenmişlik sendromu fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtiler göstermektedir. Tükenmişliğin belirtileri üç başlık altında şöyle sıralanabilir (Lam 1991;Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Lam 1999; Sılığ, 2003) .

1.2.2.1 Fiziksel Belirtiler

İnsan organizmasının bütün sistemleri uyum içinde çalıştığında önemli bir enerji üretmektedir. İşlerini büyük bir motivasyonla yapan insanlar, bazı dönemlerde neredeyse tüm gün hatta birkaç saat uyumalarına rağmen çalışabilmekte; ertesi gün işlerine tüm enerjileriyle devam edebilmektedirler. Tükenmiş insanların birçoğu iş yaşamlarına böyle başlamıştır(Freudenber ve Richelson, 1981).

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri genel olarak şu şekilde sıralanabilir.

Yorgunluk ve bitkinlik hissi

Geçmeyen soğuk algınlığı ve grip

Baş ağrıları

Mide –bağırsak hastalıkları

Yüksek kolesterol

Kas gerilmeleri

Kronik yorgunluk

Alerji

Uyku bozuklukları

Solunum güçlüğü

Kilo kaybı veya şişmanlık

Uykusuzluk

Deri rahatsızlıkları

Diyabet

Ülser

Kas ağrıları

Genel ağrı ve sızılar (Maslach ve Leiter, 1997,19)

1.2.2.2 Psikolojik Belirtiler

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; diğerlerine göre daha az gözle görülür olsa da, dikkat edildiğinde hem birey hem de bireyin çevresi tarafından kolaylıkla fark edilebilir.

Aile sorunları

Uyku düzensizliği

Depresyon

Psikolojik hastalıklar

Hayal kırıklığı

Umutsuzluk

Yabancılaşma

İç sıkıntısı

Özgüvende azalma

Alınganlık

İlgisizlik

Endişe

1.2.2.3 Davranışsal Belirtiler

Tükenmişliğin diğer belirtilerine kıyasla, başkaları tarafından daha kolay gözlemlenebilen davranışsal belirtiler; aslında tükenmişliğin ciddi bir boyuta ulaştığının bir göstergesidir.

Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen davranışsal belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

Çabuk öfkelenme

Ani sinir patlamaları

Gözyaşlarını tutamama

Aşırı alınganlık

Yalnız kalma isteği

İşe gitmek istememe

İşe geç gelme yada hiç gelmeme

Az yada çok yemek yeme

Aile çatışmaları

Sıkıntı

Kişilerarası problemler

Unutkanlık

Kuruma yönelik ilginin kaybı

Çalışmaya yönelmede direnç

Alaycı ve suçlayıcı olma (Freudenberger ve Richelson, 1981:62-66; Maslach ve Leiter, 1997:19; Potter, 1995:2)

1.2.3. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tükenmişlik sendromu her meslek grubunu etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemektedir. Öğretmen tükenmişliği sadece öğretmenlerin değil, öğrencileri ve işveren örgütü de etkileyen bir eğitim sorunudur.

Öğretmenlerin yaşadığı stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde anlamlı etkilere sahiptir ve doğrudan ya da dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır (Friedman ve Farber, 1992).

Öğretmen tükenmişliği, fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. Duygusal yorgunlukta öğretmen bir iş gününde pozitif bir duygu beslemeyi çok zor bulur. Fiziksel yorgunlukta ise öğretmen kendini okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun hisseder (Kyriacou, 2000).

Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını sürdürmelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında olumsuz duygular beslemeye başlar, öğrencilere ve arkadaşlara alaycı bir tutum geliştirir ve öğrencilerle iletişimde kopukluklar yaşar (Dorman, 2003).

1.2.3.1 Öğretmenlerde Tükenmişliğin Nedenleri

Öğretmen tükenmişliği öğrenciler ve aileleriyle olan ilişkilerini kapsayan ya da okulların örgüt kültürleri ile ilgili birçok faktörden etkilenir.

Tükenmişliği etkileyen kişiler arası faktörlerden biri kişinin ilişkilerinde eşitsizlikler öğretmenler, öğrencilerine, arkadaşlarına ve okullarına yaptıkları yatırımın yani verdiklerinin aldıklarından daha fazla olduğunu düşündüğünde duygusal, psikolojik ve mesleki açıdan problemler yaşarlar ve iş ne kadar talepkar olarak algılanırsa problem o kadar büyük olur (Mearns ve Lain, 2003).

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde tükenmişliği ortaya çıkartan değişkenler kişisel ve örgütsel değişkenler olarak iki grupta ele alınmalıdır. Örgütsel etkenler; örgütten kaynaklanan baskı, idari desteğin eksikliği, öğrencilerin ilgisizliği, bazı meslektaşların olumsuz tutumu, okul aile işbirliğinin eksikliği, iş açısından ilerleme fırsatlarının azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığıdır. Kişisel etkenler ise; demografik özelliklerin yanı sıra bireyin kişilik özellikleri (kaygı düzeyi, denetim odağı, dayanıklılık, gereksinimler, kapasite) fiziksel, sağlık, beceri ve deneyim, duygusal durum, sosyal destek, olumlu ve gerçekçi tutumlar olarak sıralanabilir (Başaran, 1999; Tümkaya,1996).

Öğretmenlik öğrencilerle yakın ilişki anlamına gelmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi öğretmenlik mesleği açısından duygusal olarak ödül olarak değerlendirilebilir (Huberman ve Vanderberghe, 1999).

Pines (1993) öğretmen tükenmişliğinin nedenlerinin, disiplin problemleri, motivasyon, düşük ilgisiz öğrenciler, okul yönetimi, bürokrasi, aileler ve yetersiz kaynaklar olduğu vurgulanmıştır.

Weiskopf (1999) öğretmen tükenmişliğinin altında yatan stres kaynaklarını, altı kategoride toplamıştır. Bunlar iş yükü, başarı algısındaki yetersizlikler, öğrencilerle doğrudan iletişimin miktarı, sınıf içi öğrenci sayısı, program yapıları ve diğer bireyler karşısındaki sorumluluklardır (Akt. Başaran, 1999).

1.3. ANKSİYETE KAVRAMI

1.3.1. Tanımı

İçinde yaşadığımız ortamın gereği olarak insanlar aile, okul, iş ve kent yaşamı içinde çok karmaşık bir etkileşim ortamında yaşamaktadırlar. Stresle beraber genellikle bu ortamın içinde kalmaktadırlar.

Anksiyete; genellikle bilinmeyen ve anlaşılmayan yakın bir tehlikeyi beklemekte olmanın doğurduğu huzursuzluk ve gerginlik hissi, tetiktelik hali olarak tanımlanır. Anksiyete; bireyin benliğine ya da bütünlük duygusuna bir tehdit olarak algılanmaktadır (Baltaş & Baltaş, 1990).

“Anksiyete kaynağı belirsiz olan bir çeşit korku halidir. Anksiyete durumunda gösterilen duygusal tepkinin şiddeti tehditle orantılı değildir ve tehdit varlığından bağımsız olarak da devam edebilir” (Baltaş, 1992).

“Kaygılı ve gergin insanda psikosomatik belirtiler ortaya çıkmaktadır”(Cüceloğlu, 1992).

Anksiyete'nin belirtileri şunlardır: nefes darlığı, terleme, nefes alıp vermede düzensizlik, kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, aniden sinirlenme, bel ve mide ağrısı, baş ve boyun ağrıları.

1.3.2. Anksiyete Tanımları

Freud ruhbilim alanında anksiyeteyi ilk kullanan ve anksiyeteyi bir kavram olarak tanımlayan kuramcıdır. Freud'a göre insan davranışları tüm yönleriyle uyum yapmaya yönelik bir amaç taşır. Hiçbir davranış rastlantısal değildir ve organizmanın yaptığı her şey yaşamı sürdürme çabasının farklı biçimleridir.

Freud'a göre anksiyete; fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşam sürdürme çabasının farklı biçimleridir (Gençtan,1992).

Freud 3 tür anksiyete tanımlar:

a)Reel Anksiyete: Herkesin günlük yaşamında arada bir yaşadığı durumdur ve korku ile eş anlam taşır. Bu anksiyete, dış uyarıcılardan kaynaklanır ve anksiyetenin şiddeti dış tehlikenin büyüklüğü yada önemiyle orantılıdır.

b)Moral Anksiyete: Süper ego tarafından onaylanmayan ve egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratan anksiyetedir.

c)Nevrotik Anksiyete: İd'in içgüdülerdeki tehlikeyi algılamasıyla ortaya çıkar. Cinsel ve agresif dürtülerin meydana getirdiği iç tehlikelerden kaynaklanır (Akt. Rachman, 1998).

1.3.3. Anksiyeteyi Açıklayan Teoriler

Anksiyeteyi açıklamak için kuramcılar bir takım teoriler ileri sürmüşlerdir. Bunlardan en önemlileri şunlardır.

1.3.3.1 Psikanalitik Teoriler

Bu görüşe göre anksiyete temelde bir iç çatışmanın ürünüdür. (Öztürk, 1994). Bu varsayımına göre iç çatışma, ego - id ve ego - superego arasında oluşmaktadır. İd bilinçdışı dürtülere karşı zayıflar ve denge kurmaya çalışan ego ile çatışır. Bazen ego superegonun cezalandırıcı tutumu ile de karşı karşıya gelebilir. Bu durumda çatışma doğurur. İşte böyle bir durumda kişide nedeni belli olmayan,

korkuya benzeyen, sanki kötü bir şey olacakmış gibi bir sıkıntı belirir. Buna anksiyete denir.

“Freud’ göre anksiyetenin sebebi egodur. İd’ den gelen ve kontrol edilmediği takdirde tehlikeli olacak içgüdüleri gören ego, buna bir anksiyete reaksiyonu ile cevap verir ve bastırarak süper egodan gelecek cezayı önlemiş olur.” (Freud,1963,S:48).

Adler (Gençtan; 1992) anksiyetenin nedeni olarak aşağılık duyguları üzerinde durur. Aşağılık duygularından acı çeken kişi emniyet ve üstünlük kazanmak adına anksiyeteyi kullanır.

1.3.3.2 Varoluşçu Teoriler

Bu kurama göre anksiyete, insanın kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmede karşılaştığı güçlüklerle açıklanmıştır. Anksiyeteyi insan olmanın temel özelliği olarak görürler ve insanın “var olma” korkusuna dikkat çekerler.(Gençtan,1992)

1.3.3.3 Davranışçı Teoriler

Davranışçı görüşe göre, anksiyete öğrenilmiş durumlardır. Korku, acı veren ve tehlikeli uyarana karşı biyolojik temeli olan bir tepkidir. Kişi normalde korku uyandırmayan bir nesneye bile çok karmaşık öğrenme süreçleriyle koşullanarak kaçınma davranışı ve anksiyete geliştirebilir.

Gray’a (1979) göre amaca yönelik bütün davranışlar klasik ya da operant şartlanmaların sonucu ortaya çıkarlar ve bu arada da anksiyete de pekiştirici rolü oynayan olaylar ya da bu olaylarla bağlantılı uyarıcılar tarafından ortaya çıkarılmış durumdadır.

1.3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerde Anksiyete

Okul öncesi öğretmenler eğitim alanında diğer eğitimcilerin yaşadıkları sorunlarının yanında kendi meslek alanlarıyla da ilgili olarak bazı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bunların arasında rol belirsizliği, çok fazla kağıt ve büro işleri, çok az takdir ve destek görmek, çocukların aileleri ve davranışsal sorunlar, yöneticiler ve okul idareleri ile yaşanan sorunlar öğretmenlerin tükenmesine ve çeşitli sosyal ve psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durumda ilgili yeni bilgileri öğrenmek, başkalarını desteklemek ve öğrenmeyle ilgili yeni yaklaşımları uygulamak için daha az enerjileri kalmaktadır.

Kurumdaki yöneticilerin tutumları da öğretmenler için stres kaynağı olabilir. Bunlara örnek olarak, yöneticilerin öğretmenleri desteklememeleri, aşırı büro işi yüklemeleri, meslek alanları dışında sorumluluklar vermeleri verilebilir.

Çeşitli kaynaklardan okulöncesi öğretmenlerin sorunları incelendiğinde, insan ilişkileri, sınıfta davranış yönetimi, anne baba eğitimi ve desteklenmesi, sınıf içi eğitsel faaliyetler, eğitim programı, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi şeklinde sıralanmaktadır (Ünsal ve Aktaş,1999).

1.4. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlere ve deneyim süresine bağlı olarak mesleki tükenmişlik düzeyleri ile anksiyete düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın temel hipotezi şu şekilde oluşturulmuştur.

1.4.1. Araştırmanın Temel Hipotezi:

“Özel okulda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, medeni durum, deneyim süresi) bağlı olarak devlet okulunda çalışan okulöncesi öğretmenlerine göre farklı olması beklenmektedir.” şeklinde düzenlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

Bu doğrultuda özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenler araştırmamızın araştırma grubunu oluşturacak, devlet okulunda çalışan öğretmenler ise araştırmamızın karşılaştırma grubunu oluşturacaktır.

Devlet okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile anksiyete düzeylerinin demografik değişkenler ve deneyim süresine bağlı olarak aradaki ilişkinin düşük çıkması beklenmektedir.

Kurulan yukarıdaki hipotezi araştırmak üzere aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Soru:1)Okul türüne göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?

Soru:2)Okul türüne göre öğretmenlerin anksiyete düzeyleri arasında fark var mıdır?

Soru: 3) Özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri açısından tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?

Soru: 4)Özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile anksiyete düzeyleri arasında fark var mıdır?

Soru: 5)Özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve medeni durum açısından anksiyete ve tükenmişlik düzeyleri arasından farklılık var mıdır?

1.5. ÖNEM

Tükenmişlik ve yaşanan anksiyete durumu hem örgütler hem de kişiler yönünden bakıldığında insanların sosyal ve psikolojik dengesini negatif yönde etkileyen süreçlerdir. Eğitim alanında çalışan eğitimcilerin sorunları vardır. Bu sorunların başında sınıf yönetimi, büro işleri, meslekteki rol belirsizlikleri, sınıf yönetimi ile ilgili temel sorunlar, aileler ile ilgili sorunlar, yöneticilerle yaşanan sorunlar gelmektedir. Bu sorunlar nedeniyle öğretmenler de kendi kişisel başarılarını artıracak eğitimler alamamakta ve dolayısıyla da duygusal olarak tükenmekte ve anksiyete yaşamaya başlamaktadırlar.

Günümüzde okul öncesi eğitim, çocuğun kişiliğinin oluşumunda önemlidir. Bu nedenle de öğretmenlerin de bu anlamda psikolojik olarak sağlıklı bireyler olmaları gerekmektedir. Bunun için de mesleki anlamda eğitilmeleri önem taşır ve psikolojik olarak desteklenmelidirler. Bu nedenle de öğretmenlerin mesleki açıdan tükenme ve değişik durumlar karşısında anksiyete yaşamamaları için bir takım uygulamaların/ kısıtların değişmesi ya da var olan durum içerisinde farklı şekillenmenin düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerin mesleki olarak tükenmişlikleri ve anksiyete düzeylerinin görülmesi, bunlara nelerin sebep olduğunun bilinmesi ve bu sorunların düzeltilebilmesi için gelecekte konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

1.6. İlgili Araştırmalar

Tükenmişlik konusunda gerek Dünyada gerekse Türkiye’de birçok araştırma yapılmıştır. Konu ile ilgili araştırmalar yurtiçinde yapılan ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki başlıkta verilecektir.

1.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tükenmişlik öğretmenlerde önemli bir problem olarak görölmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenler de ve öğretmen adaylarında tükenmişliğin ve ilgili değişkenlerin araştırıldığı çalışmaların olduğu görölmüştür.

Schwab ve Iwanicki’nin (1982), 469 eğitimciyle yaptığı çalışmada eğitimcilerdeki tükenmenin demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Sonuçta, okuldaki çalışma yılı, çalışılan okulun konumu, medeni durum ve çocuk sahibi olma gibi değişkenlerin tükenmişlik üzerinde etkili olmadığı; cinsiyet, yaş ve görev yapılan okulun türünün ise etkili olduğu bulunmuştur (Schwab ve Iwanicki, 1982: 5-17).

Bu konu ile ilgili bir araştırma Fives, Hamman ve Olivarez (2005) tarafından yapılmıştır. 49 öğretmen adayı üzerinde araştırma yapılmış veriler öğretmenlik deneyimlerinin ortasında ve sonunda olmak üzere iki kez toplanmıştır. Bu veriler öğretmen işbirliğini destekleme, öğrenme atmosferi, öğretmen tükenmişliği ve öğretmen etkisi açılardan değerlendirilmiş öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerine okullarda kendilerine yardımcı olan öğretmenlerin etkisinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik deneyiminin sonunda ise tükenmişliğin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Freiburg Üniversitesi tarafından yüzlerce öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmaya göre Almanya'daki öğretmenler “sınıf ta en ağır işi” yapıyorlar. Öğretmenlerin %34'ünde tükenmişlik sendromu görülüyor. %19'unda ise stres sonucu ciddi sağlık problemleri var. Öğretmenlerin %90'ı sağlık durumlarını kötü olarak görmüyor ama %30'u mesleklerinden memnun değiller. En çok şikâyet ettikleri durumlar, sınıf içi gürültü, rahatsız etmeler ve özellikle davranış bozukluğu olan öğrencilerin yarattığı disiplin sorunları ile ilgili durumlardır(Mertek, 2002).

Betoret (2006), ortaokul öğretmenleri üzerinde öğretmenlerin stres kaynakları, yeterlilik, baş etme kaynakları ve tükenmişlik yaşantılarını incelediği çalışmada, 247öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlerin okul ortamındaki uygulamalarına müdahale edildiğinde ya da engellendiğinde tükenmişliğin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında elde edilen sonuçlar yüksek yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu, dolayısıyla tükenmişlik seviyelerinin de düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Fimian ve Blanton (1987) Öğretmen adayları ve stajyer öğretmenlerin stres, tükenmişlik ve rol problemleri durumlarını araştırmışlardır. Öğretmen adayları ve stajyer öğretmenler ile yaptıkları bu çalışmalarının örneklemini 413 kişilik bir öğretmen grubu oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlarda deneyimsiz öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının stres yaşadıkları kanıtlanmıştır. Rol problemleri yaşayan deneyimsiz öğretmenlerin daha çok stres ve daha çok tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Akt.Özkaya, 2006).

Weckwerth ve Flynn (2006), tarafından üniversite öğrencilerinde algılanan destek ve tükenmişlik üzerinde cinsiyet etkisini incelenmiştir. Northem Ontario niversitesi'nden 214 öğrenci ile çalışılmış, Maslach Tükenmişlik Ölçeği İnsan

Hizmetleri Anketi (MBI-HSS) uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda cinsiyet açısından algılanan destekte, tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bayanların algıladıkları destek puanı erkeklerden önemli ölçüde yüksek çıkmıştır. Duyarsızlaşmada ve kişisel başarıda erkeklerin bayanlardan daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

1.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Baysal (1995), 551 öğretmen üzerinde çalışarak lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliği etkileyen etmenleri incelediği araştırmada veriler Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Toplama Formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda bayan öğretmenlerde duygusal tükenmenin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu, medeni durumla öğretmenlik arasında anlamlı ilişkinin olmadığı, çocuk sayısının fazla olmasının duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu boyutlarında tükenmişliği daha az yaşanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Tümkaya (1996) öğretmenlerde tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışlarını incelemiş, öğretmenlerde tükenmişlik durumu ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. 720 kişilik öğretmen grubu ile yaptığı çalışmada, Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği, Ruhsal Belirti Tarama Testi, Kişisel Davranış Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yeterli idari destek görmediklerinde daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, lisede görev yapan öğretmenlerin de öğrencilere yönelik tutumlar boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Çalıştıkları sınıfların kalabalık olması, yaptıkları meslekte yükselme olanağının bulunmaması ve alınan ücretin yetersiz olmasının tükenmişliği arttırdığı, medeni durum ve branşlar açısından ise anlamlı bir fark bulunmadığı, eğitim düzeyi ile

algılanan stres oranının negatif yönde ilişkisinin olduğu yani eğitim düzeyi yükseldikçe algılanan stres oranının azaldığı, hizmet süresi az olanların fazla olanlara göre iş doyumunun ve öğrencilere ilişkin tutumunun daha az olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tümkaya (2001) tarafından ilkokul öğretmenlerinde, denetim odağı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan 112 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin içsel ya da dışsal denetim odağına sahip olmaları açısından Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği'nin dört alt ölçeği arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin denetim odağı puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tuğrul ve Çelik (2002), normal çocuklarla çalışan bayan anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada Türkiye'nin farklı illerindeki özel ya da devlete bağlı kurumlarda çalışan 216 bayan öğretmenle çalışmışlardır. Maslach Tükenmişlik Envanterini kullandıkları çalışmada öğretmenlerin tükenmişlikleri ile yaş, mesleki tecrübe, medeni hal, gelir değişkenlerinin ayrı ayrı ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmişlik, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Çalışma süresinin, kişisel başarısızlık alt ölçek puanları ile, duygusal tükenmişliğin eğitim ve çalışılan kurumun niteliği ile alınan eğitimin duyarsızlaşma alt ölçek puanları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Maraşlı (2005) lise öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim süresi, meslekteki çalışma süresi, branş, mesleğini bırakmayı kaç kez düşündükleri, mesleğini seçme biçimleri, maaşından memnun

olup olmamaları, aylık gelirleri ve sosyal etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı incelemiştir. Araştırmada Ankara ilinde devlete bağlı liselerde görev yapan 390 öğretmen yer almıştır. Ölçme aracı olarak Potter Tükenmişlik Ölçeği, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda devlete bağlı okullardaki öğrenci nüfusunun fazlalığı, buna karşın öğretmen sayısının azlığı, fiziki koşulların uygunsuzluğu ve yetersizliği ve düşük maaş gibi faktörler nedeniyle öğretmenler bıkkınlık, yetersizlik, mutsuzluk ve bunlarla ilişkili olarak tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Kan (2008) bir grup okul öncesi öğretmenin tükenmişlik durumunu incelemiştir. Araştırmasını Ankara'da çalışan 72 öğretmenle yürütmüştür. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacı ile "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

1.6.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

Brise ve arkadaşları (1988), deneyimin tükenmişlikte zayıf bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma örneklemini 1213 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenin tükenmesine zemin hazırlayan bireysel ve durumsal edenleri açığa çıkartmaktır. Bireysel nedenler; öğretmen derecesi, deneyim, çalışma süresi, meslekteki yeterlilik ve öğretmekten doğan kişisel doyum olarak sınıflandırılmıştır. Durumsal nedenler de örgütsel özellikler ve sosyal destek olarak iki grupta ele alınmıştır (Brise ve diğerleri, 1988: 106-)

Girgin'in (1995) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları, kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir sonuç ise yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığı yönündedir .Girgin'e göre, çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşma puanları düşmekte, mesleki başarı yükselmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi:

Bu bölümde araştırmanın örnekleme, veri toplama araçlarına ve işlem kısmına yer verilecektir. Araştırmaya katılan katılımcılara uygulanan ölçeklerin yer aldığı envanterler katılanlar arasında 50 kişiyle yüz yüze görüşme metodu ile doldurulmuştur. Geriye kalanlara envanterlerin elektronik ortamdaki kopyaları e-mail ile gönderilmiş, geriye dönüşler de yine e-mail yoluyla alınmıştır. Araştırmamızda verilerinin toplanması aşamasında İstanbul Meb' 'ine bağlı olan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan ve rastgele seçilen okulöncesi öğretmenlerine önce sosyodemografik (yaş,cinsiyet,medeni hal ve deneyim süresini) soruları içeren Kişisel Bilgi Formu, ardından da Maslach Tükenmişlik envanteri ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmıştır .Bu ölçeklerin 75 tanesi yüzyüze uygulanmıştır. Uygulanan anketler kurumların idarecilerinden izin alınarak birebir veya 2'şerli gruplar olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin bir bölümü(25) ise e-posta yoluyla katılımcılara uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı anlatılarak, anketlerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilecek verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı, yanıtların gizli kalacağı,uygulayıcı dışında kimse tarafından incelenmeyeceği ve kimse ile paylaşılmayacağı ifade edilmiş olup;bu doğrultuda anketlerin doldurulması esnasında istenilen bilgiler haricinde hiçbir ek bilgi yazılmaması yönünde yönerge verilmiştir.

Bireylere ve grup halinde uygulanabilen bilgi formu ve envanterlerin katılımcılar tarafından cevaplanması 15-20 dk. sürmüştür. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar formları eksiksiz olarak doldurmuş olup; uygulama esnasında herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini okul öncesi dönemde 0-6 yaş arasındaki çocuklarla çalışan okul öncesi eğitim fakültesi mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenler İstanbul ilinde MEB'na (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı özel ve devlet okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan ve rastgele seçilen öğretmenlerdir. Örneklem için 30 okulla iletişim kurulmaya çalışılmış, ancak bu okullardan 20 tanesine ulaşılabilmıştır. Alanında en az 1 sene çalışmış olan 92'si kadın, 8'erkek toplam 100 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma grubunu özel okulda çalışan okul öncesi 50 öğretmen, kontrol grubunu devlet okulunda çalışan 50 okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmamıza katılan okulöncesi öğretmenlerinden 90'ı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Lisans programlarından mezun olup, 10'u ise öğretmen enstitülerinden mezundurlar.

Tablo 2.1 Yaşın Kurum Türüne Göre Dağılımı Tablosu

			Kurum Türü		TOPLAM
			Özel	Devlet	
Yaş	20-25	N	14	11	25
		Yüzde (%)	28,0%	22,0%	25,0%
	26-31	N	19	20	39
		Yüzde (%)	38,0%	40,0%	39,0%
	32-37	N	13	14	27
		Yüzde (%)	26,0%	28,0%	27,0%
	38+	N	4	5	9
		Yüzde (%)	8,0%	10,0%	9,0%
TOPLAM		N	50	50	100
		Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, demografik değişkenlerden ilki olan yaş değişkeni dört farklı gruba ayrılmış ve bu gruplara göre Özel okullar ve Devlet okullarında kaç öğretmenin bu gruplara dahil olduğu sayı ve yüzdelerle gösterilmiştir. Buradaki yüzdeler, kurum türüne göre ayrılmış öğretmenlerin yaş grupları içindeki yüzdelerini göstermektedir. Bundan hareketle, özel okullardaki öğretmenlerin % 28'i 20-25 yaş grubunda iken, 26-31 yaş grubundaki öğretmenler %38, 32-37 aralığındakiler %26 ve 38 yaş ve üstü öğretmenler %8 oranında temsil edilmektedir. Aynı şekilde 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler devlet okullarında %22, 26-31 yaş aralığındakiler %40, 32-37 aralığındakiler %28 ve 38 yaş ve üstü öğretmenler %10 oranında temsil edilmektedir.

Tablo 2.2 de ise öğretmenlerin bu kez de cinsiyete göre sınıflandırması yapılmıştır:

Tablo 2.2 Cinsiyetin Kurum Türüne Göre Dağılımı Tablosu

			Kurum Türü		TOPLAM
			Özel	Devlet	
Cinsiyet	kadın	N	47	45	92
		Yüzde (%)	94,0%	90,0%	92,0%
	erkek	N	3	5	8
		Yüzde (%)	6,0%	10,0%	8,0%
TOPLAM	N	50	50	100	
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabloda görüldüğü üzere, özel okulda çalışan öğretmenlerin %94'ünü kadın, kalan %6'sını da erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Benzer şekilde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin %90'ını kadın, %10'unun da erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2.3 te de medeni duruma göre yapılmış olan tablolama incelenebilir:

Tablo 2.3 Medeni Halin Kurum Türüne Göre Dağılımı Tablosu

			Kurum Türü		TOPLAM
			Özel	Devlet	
Medeni Hal	bekar	N	29	24	53
		Yüzde (%)	58,0%	48,0%	53,0%
	evli	N	21	26	47
		Yüzde (%)	42,0%	52,0%	47,0%
TOPLAM	N	50	50	100	
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin %58'inin bekar, %42'sinin ise evli olduğu görülebilir. Aynı tabloda devlet kurumları

için benzer bir inceleme yapıldığında ise, öğretmenlerin %48'inin bekar, %52'sinin evli olduğu görülecektir.

Son olarak aşağıda demografik değişkenlerden deneyim süresinin dağılım tablosu incelenebilir:

Tablo 2.4 Deneyim Süresinin Kurum Türüne Göre Dağılımı Tablosu

			Kurum Türü		TOPLAM
			Özel	Devlet	
Deneyim Süresi	0-4 yıl	N	26	23	49
		Yüzde (%)	52,0%	46,0%	49,0%
	5-9 yıl	N	17	21	38
		Yüzde (%)	34,0%	42,0%	38,0%
	10-14 yıl	N	6	5	11
		Yüzde (%)	12,0%	10,0%	11,0%
	15+	N	1	1	2
		Yüzde (%)	2,0%	2,0%	2,0%
TOPLAM		N	50	50	100
		Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Burada da deneyim süresine göre dağılımı yapılan öğretmenlerden, özel kurumlarda çalışanlar sütununa bakıldığında %52'lik kesimin 0-4 yıl deneyimli olduğu, %34'ünün 5-9 yıl, %12'sinin 10-14 yıl ve son olarak %2'sinin 15 yıl ve üstünde deneyimli olduğu görülür. Devlet okullarındaki dağılıma bakıldığında bu yüzdeler 0-4 yıl deneyimli öğretmenler için %46, 5-9 yıl deneyimliler için %42, 10-14 yıl deneyimliler için %10 ve 15 yıl ve üstü tecrübeliler için %2 dir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 3 çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar demografik özellikleri araştıran anket, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Beck Anksiyete ölçeğidir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda katılımcıları gruplara ayırırabilirmek ve katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek adına araştırmacı tarafından oluşturulan ve 3 temel sorudan oluşan bir formdur. Bu soru formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve deneyim süreleri ile ilgili bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Kişisel bilgi formu ek 1 dedir.

2.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach tükenmişlik envanteri 1981 yılında Cristina Maslach tarafından geliştirilmiştir. Tükenmişliği üç boyutta ele almakta olup; 22 itemden oluşmaktadır. Bu itemlerin 9'u Duygusal Tükenmişlik, 5'i Duyarsızlaşma ve 8'i ise Kişisel Başarı boyutundan oluşmaktadır.

Duygusal tükenme alt ölçeği; kişinin mesleği tarafından tüketilmiş olmasını ifade etmektedir. Bu alt ölçekte yorgunluk, bıkkınlık ve enerjinin azalması gibi itemler vardır. Bunlar; 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20 numaralı itemlerden oluşmaktadır. En düşük puan 0 en yüksek puan 36 dır.

Duyarsızlaşma alt ölçeği; bireyin kişisel bakım verdiği ve hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun bir biçimde, bireylerinin biricik olma

özelliklerini göz ardı ederek davranmalarını tanımlar. Bunlar; 5,10,11,15 ve 22 numaralı itemlerden oluşmaktadır. En düşük puan 0, en yüksek puan 20 'dir.

Kişisel Başarı alt ölçeğinde ise insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar. Bu itemler 4, 7, 9, 12, 18, 19 ve 21 'dir. En düşük puan 0, en yüksek puan 32'dir.

Ölçeğin özgün formunda maddeler” 0=Hiçbir zaman “ve “6=Her zaman “ olmak üzere 7’li Likert tipi derecelenme ile yanıtlanmaktadır. Fakat Maslach Tükenmişlik envanterini Türkçeye döndüren Ergin ‘in (1992) 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat vb) bir grupta yaptığı ön uygulamasından sonra; gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin özgün formunda 7 basamaklı olan cevap seçeneklerinin ; “0=hiçbir zaman”, ”1=Çok Nadir”, ”2=Bazen”, ”3=Çoğu Zaman “, ”4= Her Zaman” olarak 5’li Likert tipi derecelendirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmamız da Maslach Tükenmişlik Envanterini değerlendirmek üzere tek tek alt boyutlara verilen cevaplara göre 1-4 arası puanlar verilmiştir. Buna göre Spss veri girişi yapılmış olup, ortalama değerler alınmıştır. Bu puanlar her tükenmişlik türü için ayrı ayrı toplanarak madde sayısına bölünmüş, bir diğer tabirle ortalamaları alınmıştır. Bu ortalamalardan anlaşılan, her öğretmenin ortalaması alınan tükenmişlik faktörünü ne kadar taşıdığıdır. Bir örnek vermek gerekirse, Duyarsızlaşma ortalaması 2,6 olan bir öğretmenin duyarsızlığının ortalamasının (2) üstünde olduğu, kişisel başarısı 1,3 olan bir öğretmenin ise kişisel başarısının ortalamasının (2) altında olduğu söylenebilir.

Maslach Tükenmişlik Envanterinin güvenilirliği Maslach ve Jackson (1981) tarafından Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısıyla saptanmış ve Duygusal tükenme

alt ölçeği için. 93, Duyarsızlaşma alt ölçeği için. 79 ve Kişisel Başarı alt ölçeği için. 71 bulunmuştur.(N=1316) Maslach ve Jackson'ın (1981) yaptıkları test/tekrar-test, güvenirlik çalışmasından elde edilen katsayılar ise Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçekleri için sırasıyla. 82, .60 ve. 80'dir.

Maslach Tükenmişlik ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Sucuoğlu ve Kuloğlu Aksaz (1996) tarafından da ilkökul öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine yapılmış; güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa ve iki yan tekniği ile iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, Duygusal Tükenme alt ölçeği için. 82, Duyarsızlaşma alt ölçeği için. 60 ve Kişisel Başarı alt ölçeği için. 73 bulunmuştur. Benzer şekilde iki yarı tekniği ile hesaplanan güvenirlik katsayıları da sırasıyla. 77, .42 ve. 75 olarak hesaplanmıştır (Sucuoğlu ve Kuloğlu Aksaz, 1996: 44-58).

Tüm bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin güvenirlik ve geçerliğinin araştırmalarda kullanmak için yeterli düzeyde olduğu ve tükenmişliği ölçmede kullanılabileceği söylenebilir.

2.3.3. Beck Anksiyete Ölçeği

Bireyin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığını ölçer. A.T Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilen, 21 maddeden oluşan bir ölçektir. 0-3 arası Likert tipi puanlanan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Toplam puanın yüksekliği kişinin yaşadığı anksiyetenin yüksekliğini gösterir. BAÖ 'nün çevirisi Şahin tarafından yapılmış olup, geçerlilik ve güvenirlik çalışması ise Ulusoy tarafından yapılmıştır. (Avcı, Gümüş, 1995).

Araştırmamız da değerlendirme aşamasında katılımcıların verdiği cevaplar 1-4 arası kodlanarak ortalama değerler alınmıştır. Bu ortalama değerler, tükenmişlik ölçeğinde olduğu gibi tek başlarına anlamlı kabul edilebilir. Ancak, ortak sınıflandırma yapabilmek ve sayısal değerleri daha net ifade edebilmek için, anksiyete ortalama değerleri de tükenmişlik faktörlerinde olduğu gibi minimal, hafif, orta ve şiddetli olarak dört aralığa ayrılmıştır. Buradaki bant aralıkları minimal anksiyete için 0-7 puan arası, hafif anksiyete için 8-15 puan arası, orta düzey anksiyete için 16-25 puan arası ve şiddetli anksiyete için 26-63 puan arasındadır. Buradaki bant aralıklarını belirlemek için, ana kütlede yer alan öğretmenlerin puanları büyükten küçüğe sıralanmış, baştan 25. Değer birinci bant üst sınırı, baştan 50. Değer ikinci bant üst sınırı, baştan 75. Değer ise üçüncü bant üst sınırı olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle, anksiyete puanları serisinin kartillerine göre bu puanlama gerçekleştirilmiştir.

2.4. İşlem:

Verilerin analizi ise Sosyal Bilimler için geliştirilmiş olan SPSS V15.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Spearman Korelasyonu Ki-Kare Bağımsızlık testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Sperman Korelasyonu iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin anlamlılığını ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Ki-Kare Bağımsızlık testi ise; iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan analiz yöntemidir. Kruskal Wallis H testi, parametrik verilere sahip olmayan iki grubun ölçümlerinin karşılaştırılmasında kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir.

BÖLÜM - III

BULGULAR

3.1. ÇÖZÜMLEYİCİ İSTATİSTİKLER

Bu bölümde özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin anksiyete düzeyleri ile tükenmişlik değişkeninin alt ölçütleri olan duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı düzeyleri, yaş, cinsiyet, iş tecrübesine bağlı olarak elde edilen verilerin değerlendirilmesindeki istatistiksel analizler sunulacaktır.

Tablo 3.1 Yaşa Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Anksiyete Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü	Yaş				TOPLAM	
	20-25	26-31	32-37	38+		
Özel	Anksiyete Minimal N	0	1	0	0	1
	Yüzde(%) Anksiyete	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Hafif N	5	3	1	1	10
	Yüzde(%) Anksiyete	50,0%	30,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	Orta N	3	8	10	3	24
	Yüzde(%) Anksiyete	12,5%	33,3%	41,7%	12,5%	100,0%
	Şiddetli N	6	7	2	0	15
	Yüzde(%) Anksiyete	40,0%	46,7%	13,3%	,0%	100,0%
	TOPLAM N	14	19	13	4	50
	Yüzde(%) Anksiyete	28,0%	38,0%	26,0%	8,0%	100,0%
Devlet	Anksiyete Hafif N	4	6	6	1	17
	Yüzde(%) Anksiyete	23,5%	35,3%	35,3%	5,9%	100,0%
	Orta N	2	11	3	2	18
	Yüzde(%) Anksiyete	11,1%	61,1%	16,7%	11,1%	100,0%
	Şiddetli N	5	3	5	2	15
	Yüzde(%) Anksiyete	33,3%	20,0%	33,3%	13,3%	100,0%
	TOPLAM N	11	20	14	5	50
	Yüzde(%) Anksiyete	22,0%	40,0%	28,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.2 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Anksiyetenin Yaşa Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	Anksiyete	Yaş	50	3,06	0,7669	1,0544	0,7881
Devlet	Anksiyete	Yaş	50	2,96	0,8071	1,0735	0,7835

*p > ,05 (anlamsız)

Bu analiz sonucu, anksiyetenin yaş değişkenine göre farklılaşmasının olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.3 Yaşa Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Duyarsızlaşma Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü	Yaş				TOPLAM	
	20-25	26-31	32-37	38+		
Özel	Duyarsızlaşma Minimal N	5	4	3	1	13
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	38,5%	30,8%	23,1%	7,7%	100,0%
	Hafif N	2	5	6	1	14
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	14,3%	35,7%	42,9%	7,1%	100,0%
	Orta N	3	7	2	0	12
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	25,0%	58,3%	16,7%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	4	3	2	2	11
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	36,4%	27,3%	18,2%	18,2%	100,0%
	TOPLAM N	14	19	13	4	50
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	28,0%	38,0%	26,0%	8,0%	100,0%
Devlet	Duyarsızlaşma Minimal N	6	6	2	0	14
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	42,9%	42,9%	14,3%	,0%	100,0%
	Hafif N	2	5	4	0	11
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	18,2%	45,5%	36,4%	,0%	100,0%
	Orta N	3	5	7	1	16
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	18,8%	31,2%	43,8%	6,2%	100,0%
	Şiddetli N	0	4	1	4	9
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	,0%	44,4%	11,1%	44,4%	100,0%
	TOPLAM N	11	20	14	5	50
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	22,0%	40,0%	28,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.4 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Duyarsızlaşmanın Yaşa Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	D.	Yaş	50	2,42	1,1082	0,7251	0,8673
Devlet	D.	Yaş	50	2,40	1,0880	12,5299	**0,0058

**P< 0,01 (Çok Anlamlı)

Analizden elde edilen sonuçlara göre, Devlet Okulları'nda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerde Duyarsızlaşma Düzeyi, yaşa göre çok anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 3.5 Yaşa Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri Çapraz Tablosu

			Yaş				TOPLAM	
			(%) 20-25	(%) 26-31	(%) 32-37	(%) 38+		
Özel	Duygusal Tükenmişlik	Minimal N	2	6	6	1	15	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	13,3%	40,0%	40,0%	6,7%	100,0%	
	Hafif	N	5	5	3	1	14	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	35,7%	35,7%	21,4%	7,1%	100,0%	
	Orta	N	4	5	1	0	10	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	40,0%	50,0%	10,0%	,0%	100,0%	
	Şiddetli	N	3	3	3	2	11	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	27,3%	27,3%	27,3%	18,2%	100,0%	
	TOPLAM		N	14	19	13	4	50
			Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	28,0%	38,0%	26,0%	8,0%	100,0%
Devlet	Duygusal Tükenmişlik	Minimal N	5	6	3	0	14	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	35,7%	42,9%	21,4%	,0%	100,0%	
	Hafif	N	2	4	1	0	7	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	28,6%	57,1%	14,3%	,0%	100,0%	
	Orta	N	2	8	5	4	19	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	10,5%	42,1%	26,3%	21,1%	100,0%	
	Şiddetli	N	2	2	5	1	10	
		Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	20,0%	20,0%	50,0%	10,0%	100,0%	
	TOPLAM		N	11	20	14	5	50
			Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	22,0%	40,0%	28,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.6 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Duygusal Tükenmişliğin Yaşa Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	D.T.	Yaş	50	2,34	1,1359	2,0567	0,5607
Devlet	D.T.	Yaş	50	2,50	1,1112	5,5413	0,1362

*p > ,05

Bu analizde de görüldüğü gibi yaşa göre öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılık elde edilememiştir.

Tablo 3.7 Yaşa Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Kişisel Başarı Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü		Yaş				TOPLAM
		20-25	26-31	32-37	38+	
Özel	Kişisel Başarı Minimal N	4	5	1	0	10
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	40,0%	50,0%	10,0%	,0%	100,0%
	Hafif N	4	6	7	0	17
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	23,5%	35,3%	41,2%	,0%	100,0%
	Orta N	3	2	2	3	10
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	30,0%	20,0%	20,0%	30,0%	100,0%
	Şiddetli N	3	6	3	1	13
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	23,1%	46,2%	23,1%	7,7%	100,0%
	TOPLAM N	14	19	13	4	50
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	28,0%	38,0%	26,0%	8,0%	100,0%
Devlet	Kişisel Başarı Minimal N	5	5	4	1	15
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	33,3%	33,3%	26,7%	6,7%	100,0%
	Hafif N	2	5	6	2	15
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	13,3%	33,3%	40,0%	13,3%	100,0%
	Orta N	1	6	2	2	11
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	9,1%	54,5%	18,2%	18,2%	100,0%
	Şiddetli N	3	4	2	0	9
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	33,3%	44,4%	22,2%	,0%	100,0%
	TOPLAM N	11	20	14	5	50
	Yüzde(%) Kişisel Başarı	22,0%	40,0%	28,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.8 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Kişisel Başarının Yaşa Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	K.B.	Yaş	50	2,52	1,0925	2,3531	0,5024
Devlet	K.B.	Yaş	50	2,28	1,0887	0,8992	0,8256

*p > ,05

Tükenmişlik değişkeninin alt testi olan kişisel başarı açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 3.9 Cinsiyete Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Anksiyete Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü		Cinsiyet		TOPLAM
		kadın	erkek	
Özel	Anksiyete Minimal N	1	0	1
	Yüzde(%) Anksiyete	100,0%	,0%	100,0%
	Hafif N	9	1	10
	Yüzde(%) Anksiyete	90,0%	10,0%	100,0%
	Orta N	23	1	24
	Yüzde(%) Anksiyete	95,8%	4,2%	100,0%
	Şiddetli N	14	1	15
	Yüzde(%) Anksiyete	93,3%	6,7%	100,0%
	TOPLAM N	47	3	50
	Yüzde(%) Anksiyete	94,0%	6,0%	100,0%
Devlet	Anksiyete Hafif N	14	3	17
	Yüzde(%) Anksiyete	82,4%	17,6%	100,0%
	Orta N	17	1	18
	Yüzde(%) Anksiyete	94,4%	5,6%	100,0%
	Şiddetli N	14	1	15
	Yüzde(%) Anksiyete	93,3%	6,7%	100,0%
	TOPLAM N	45	5	50
	Yüzde(%) Anksiyete	90,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.10 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Anksiyetenin Cinsiyete Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	Anksiyete	Cinsiyet	50	3,06	0,7669	0,0239	0,8771
Devlet	Anksiyete	Cinsiyet	50	2,96	0,8071	1,1325	0,2872

*p > ,05

Cinsiyet faktörüne göre öğretmenlerin anksiyete düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 3.11 Cinsiyete Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Duyarsızlaşma Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü		Cinsiyet		TOPLAM
		kadın	erkek	
Özel	Duyarsızlaşma Minimal N	13	0	13
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	100,0%	,0%	100,0%
	Hafif N	13	1	14
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	92,9%	7,1%	100,0%
	Orta N	12	0	12
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	100,0%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	9	2	11
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	81,8%	18,2%	100,0%
	TOPLAM N	47	3	50
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	94,0%	6,0%	100,0%
Devlet	Duyarsızlaşma Minimal N	13	1	14
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	92,9%	7,1%	100,0%
	Hafif N	9	2	11
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	81,8%	18,2%	100,0%
	Orta N	14	2	16
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	87,5%	12,5%	100,0%
	Şiddetli N	9	0	9
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	100,0%	,0%	100,0%
	TOPLAM N	45	5	50
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	90,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.12 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Duyarsızlaşmanın Cinsiyete Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	D.	Cinsiyet	50	2,42	1,1082	2,0602	0,1512
Devlet	D.	Cinsiyet	50	2,40	1,0880	0,1902	0,6627

*p > ,05

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin duyarsızlaşma alt ölçeğinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3.13 Cinsiyete Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü		Cinsiyet		TOPLAM
		kadın	erkek	
Özel	Duygusal Tükenmişlik Minimal N	15	0	15
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	100,0%	,0%	100,0%
	Hafif N	13	1	14
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	92,9%	7,1%	100,0%
	Orta N	10	0	10
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	100,0%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	9	2	11
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	81,8%	18,2%	100,0%
	TOPLAM N	47	3	50
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	94,0%	6,0%	100,0%
Devlet	Duygusal Tükenmişlik Minimal N	13	1	14
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	92,9%	7,1%	100,0%
	Hafif N	7	0	7
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	100,0%	,0%	100,0%
	Orta N	16	3	19
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	84,2%	15,8%	100,0%
	Şiddetli N	9	1	10
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	90,0%	10,0%	100,0%
	TOPLAM N	45	5	50
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	90,0%	10,0%	100,0%

Tablo 3.14 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Duygusal Tükenmişliğin Cinsiyete Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	D.T.	Cinsiyet	50	2,34	1,1359	2,3186	0,1278
Devlet	D.T.	Cinsiyet	50	2,50	1,1112	0,3921	0,5312

*p > ,05

Öğretmenlerin anksiyete düzeyleri duygusal tükenmişlik değişkeni gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 3.15 Cinsiyete Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Kişisel Başarı Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü				Cinsiyet		TOPLAM	
				kadın	erkek		
Özel	Kişisel Başarı	Minimal	N	9	1	10	
			Yüzde(%) Kişisel Başarı	90,0%	10,0%	100,0%	
	Hafif	N	15	2	17		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	88,2%	11,8%	100,0%		
	Orta	N	10	0	10		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	100,0%	,0%	100,0%		
	Şiddetli	N	13	0	13		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	100,0%	,0%	100,0%		
	TOPLAM		N	47	3	50	
			Yüzde(%) Kişisel Başarı	94,0%	6,0%	100,0%	
	Devlet	Kişisel Başarı	Minimal	N	12	3	15
				Yüzde(%) Kişisel Başarı	80,0%	20,0%	100,0%
Hafif		N	13	2	15		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	86,7%	13,3%	100,0%		
Orta		N	11	0	11		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	100,0%	,0%	100,0%		
Şiddetli		N	9	0	9		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	100,0%	,0%	100,0%		
TOPLAM		N	45	5	50		
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	90,0%	10,0%	100,0%		

Tablo 3.16 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Kişisel Başarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	K.B.	Cinsiyet	50	2,52	1,0925	1,9593	0,1616
Devlet	K.B.	Cinsiyet	50	2,28	1,0887	3,7182	0,0538

*p > ,05

Cinsiyete göre öğretmenlerin kişisel başarı açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3.17 İş Tecrübesine Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Anksiyete Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü	İş Tecrübesi				TOPLAM
	0-4 yıl	5-9 yıl	10-14 yıl	15+	
Özel Anksiyete Minimal N	1	0	0	0	1
Yüzde(%) Anksiyete	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Hafif N	7	2	0	1	10
Yüzde(%) Anksiyete	70,0%	20,0%	,0%	10,0%	100,0%
Orta N	10	10	4	0	24
Yüzde(%) Anksiyete	41,7%	41,7%	16,7%	,0%	100,0%
Şiddetli N	8	5	2	0	15
Yüzde(%) Anksiyete	53,3%	33,3%	13,3%	,0%	100,0%
TOPLAM N	26	17	6	1	50
Yüzde(%) Anksiyete	52,0%	34,0%	12,0%	2,0%	100,0%
Devlet Anksiyete Hafif N	8	6	2	1	17
Yüzde(%) Anksiyete	47,1%	35,3%	11,8%	5,9%	100,0%
Orta N	8	9	1	0	18
Yüzde(%) Anksiyete	44,4%	50,0%	5,6%	,0%	100,0%
Şiddetli N	7	6	2	0	15
Yüzde(%) Anksiyete	46,7%	40,0%	13,3%	,0%	100,0%
TOPLAM N	23	21	5	1	50
Yüzde(%) Anksiyete	46,0%	42,0%	10,0%	2,0%	100,0%

Tablo 3.18 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Anksiyetenin İş Tecrübesine Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	Anksiyete	İş Tecrübesi	50	3,06	0,7669	3,2361	0,3566
Devlet	Anksiyete	İş Tecrübesi	50	2,96	0,8071	1,5106	0,6798

*p > ,05

Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş tecrübesi değişkenine göre anksiyete düzeyleri açısından da farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3.19 İş Tecrübesine Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Duyarsızlaşma Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü		İş Tecrübesi				TOPLAM
		0-4 yıl	5-9 yıl	10-14 yıl	15+	
Özel	Duyarsızlaşma Minimal N	8	4	1	0	13
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	61,5%	30,8%	7,7%	,0%	100,0%
	Hafif N	5	6	2	1	14
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	35,7%	42,9%	14,3%	7,1%	100,0%
	Orta N	7	4	1	0	12
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	58,3%	33,3%	8,3%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	6	3	2	0	11
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	54,5%	27,3%	18,2%	,0%	100,0%
	TOPLAM N	26	17	6	1	50
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	52,0%	34,0%	12,0%	2,0%	100,0%
Devlet	Duyarsızlaşma Minimal N	7	6	1	0	14
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	50,0%	42,9%	7,1%	,0%	100,0%
	Hafif N	7	4	0	0	11
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	63,6%	36,4%	,0%	,0%	100,0%
	Orta N	6	8	2	0	16
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	37,5%	50,0%	12,5%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	3	3	2	1	9
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	33,3%	33,3%	22,2%	11,1%	100,0%
	TOPLAM N	23	21	5	1	50
	Yüzde(%) Duyarsızlaşma	46,0%	42,0%	10,0%	2,0%	100,0%

Tablo 3.20 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Duyarsızlaşmanın İş Tecrübesine Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	D.	İş Tecrübesi	50	2,42	1,1082	0,4662	0,9263
Devlet	D.	İş Tecrübesi	50	2,40	1,0880	4,3400	0,2270

*p > ,05

Görüleceği gibi iş tecrübesine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 3.21 İş Tecrübesine Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü		İş Tecrübesi				TOPLAM
		0-4 yıl	5-9 yıl	10-14 yıl	15+	
Özel	Duygusal Tükenmişlik Minimal N	7	7	0	1	15
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	46,7%	46,7%	,0%	6,7%	100,0%
	Hafif N	10	2	2	0	14
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	71,4%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
	Orta N	6	3	1	0	10
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	60,0%	30,0%	10,0%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	3	5	3	0	11
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	27,3%	45,5%	27,3%	,0%	100,0%
	TOPLAM N	26	17	6	1	50
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	52,0%	34,0%	12,0%	2,0%	100,0%
Devlet	Duygusal Tükenmişlik Minimal N	6	6	2	0	14
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	42,9%	42,9%	14,3%	,0%	100,0%
	Hafif N	4	3	0	0	7
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	57,1%	42,9%	,0%	,0%	100,0%
	Orta N	9	8	2	0	19
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	47,4%	42,1%	10,5%	,0%	100,0%
	Şiddetli N	4	4	1	1	10
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	40,0%	40,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	TOPLAM N	23	21	5	1	50
	Yüzde(%) Duygusal Tükenmişlik	46,0%	42,0%	10,0%	2,0%	100,0%

Tablo 3.22 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Duygusal Tükenmişliğin İş Tecrübesine Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	D.T.	İş Tecrübesi	50	2,34	1,1359	5,0405	0,1689
Devlet	D.T.	İş Tecrübesi	50	2,50	1,1112	2,1145	0,5490

*p > ,05

Öğretmen iş tecrübesi değişkenine göre duygusal tükenmişlik düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 3.23 İş Tecrübesine Göre Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenler Kişisel Başarı Düzeyleri Çapraz Tablosu

Kurum Türü	Kişisel Başarı	Başarı D.	N	İş Tecrübesi				TOPLAM
				0-4 yıl	5-9 yıl	10-14 yıl	15+	
Özel	Minimal	N	6	4	0	0	10	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	60,0%	40,0%	,0%	,0%	100,0%	
	Hafif	N	10	6	1	0	17	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	58,8%	35,3%	5,9%	,0%	100,0%	
	Orta	N	4	2	4	0	10	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	40,0%	20,0%	40,0%	,0%	100,0%	
	Şiddetli	N	6	5	1	1	13	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	46,2%	38,5%	7,7%	7,7%	100,0%	
	TOPLAM	N	26	17	6	1	50	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	52,0%	34,0%	12,0%	2,0%	100,0%	
Devlet	Minimal	N	11	3	0	1	15	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	73,3%	20,0%	,0%	6,7%	100,0%	
	Hafif	N	5	8	2	0	15	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	33,3%	53,3%	13,3%	,0%	100,0%	
	Orta	N	4	5	2	0	11	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	36,4%	45,5%	18,2%	,0%	100,0%	
	Şiddetli	N	3	5	1	0	9	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	33,3%	55,6%	11,1%	,0%	100,0%	
	TOPLAM	N	23	21	5	1	50	
		Yüzde(%) Kişisel Başarı	46,0%	42,0%	10,0%	2,0%	100,0%	

Tablo 3.24 Özel ve Devlet Okulunda Çalışan Öğretmenlerde Kişisel Başarının İş Tecrübesine Göre Farklılaşma Kruskal-Wallis Analizi

Kurum Türü	Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Ortalama	SD	H	P
Özel	K.B.	İş Tecrübesi	50	2,52	1,0925	3,5491	0,3145
Devlet	K.B.	İş Tecrübesi	50	2,28	1,0887	6,8052	0,0784

*p > ,05

İş tecrübesine göre öğretmenlerin kişisel başarı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan anksiyete ve tükenmişlik faktörlerinin birbirleriyle olan ilişkilerini anlamak için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3.25 Özel Kurumlar Faktör Korelasyon Tablosu

		Anksiyete	Duyarsızlaşma	Duygusal Tükenmişlik	Kişisel Başarı
Korelasyon %	Anksiyete	1,000	,354	,210	-,135
	Duyarsızlaşma	,354	1,000	,646	-,403
	Duygusal Tükenmişlik	,210	,646	1,000	-,293
	Kişisel Başarı	-,135	-,403	-,293	1,000
Anlamlılık (Tek Kuyruk) (P)	Anksiyete	,006	,071		,174
	Duyarsızlaşma	,006	,000		,002
	Duygusal Tükenmişlik	,071	,000		,019
	Kişisel Başarı	,174	,002	,019	
N	Anksiyete	50	50	50	50
	Duyarsızlaşma	50	50	50	50
	Duygusal Tükenmişlik	50	50	50	50
	Kişisel Başarı	50	50	50	50

Tabloda görüldüğü üzere, anlamlılık düzeyi %5 altında olan satırlar Özel Kurumlar İçin Duygusal Tükenmişlik – Duyarsızlaşma arasında ($p < ,001$), Duyarsızlaşma – Anksiyete arasında ($p < ,01$), Kişisel Başarı – Duyarsızlaşma arasında ($p < ,001$) ve Kişisel Başarı - Duygusal Tükenmişlik arasındaki ($p < ,05$) olmaktadır. En kuvvetli ilişki, Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma arasındadır ($p < ,001$). Kişisel Başarı-Duyarsızlaşma arasında ($p < ,002$)lik bir ilgi vardır ancak bu ilişki ters orantılıdır. Aynı ters orantı Kişisel Başarı ile Duygusal Tükenmişlik arasında yer almaktadır. Nicel olarak ondan önce gelen ilişki ise, Anksiyete ile Duyarsızlaşma arasındadır ($p < ,05$)

Aynı tablonun Devlet okulları arasında yapılan değişken analizinde de daha farklı sonuçlara erişilmiştir.

Tablo 3.26 Devlet Kurumları Faktör Korelasyon Tablosu

		Anksiyete	Duyarsızlaşma	Duygusal Tükenmişlik	Kişisel Başarı
Korelasyon %	Anksiyete	1,000	,181	,228	-,080
	Duyarsızlaşma	,181	1,000	,625	-,407
	Duygusal Tükenmişlik	,228	,625	1,000	-,472
	Kişisel Başarı	-,080	-,407	-,472	1,000
Anlamlılık (Tek Kuyruk)	Anksiyete	.	,104	,056	,291
	Duyarsızlaşma	,104	.	,000	,002
	Duygusal Tükenmişlik	,056	,000	.	,000
	Kişisel Başarı	,291	,002	,000	.
N	Anksiyete	50	50	50	50
	Duyarsızlaşma	50	50	50	50
	Duygusal Tükenmişlik	50	50	50	50
	Kişisel Başarı	50	50	50	50

Bu tabloda bakıldığında, Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı'nın, birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki vardır. ($p < ,001$) Aynı şekilde Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı arasındaki anlamlı ilişki de burada yer almaktadır. ($p < ,01$) Kişisel Başarı ile Duygusal Tükenmişlik arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ($p < ,001$) Özel kurumlara göre farklılık, Anksiyete'nin buradaki faktörlerden herhangi birisiyle ilişkili olmamıştır.

Bu faktörlerin birbirleri üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek üzere Ki-Kare analizi yapılmıştır.

Tablo 3.27 Özel ve Devlet Okullarında Anksiyete ve Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi Ki-Kare Analizi

	Faktör	N	Anksiyete Ortalama	Faktör Ortalama	Anksiyete SD	Faktör SD	Ki-Kare	P
Özel	Anksiyete - D.	50	3,06	2,42	0,7669	1,1082	15,8910	0,0690
	Anksiyete - D.T.	50	3,06	2,34	0,7669	1,1359	6,7180	0,6660
	Anksiyete - K.B.	50	3,06	2,52	0,7669	1,0925	10,0720	0,3450
Devlet	Anksiyete - D.	50	2,96	2,40	0,8071	1,0880	13,2655	*0,0390
	Anksiyete - D.T.	50	2,96	2,50	0,8071	1,1112	6,8090	0,3390
	Anksiyete - K.B.	50	2,96	2,28	0,8071	1,0887	1,4920	0,9600

* $P < 0,05$ Anlamlı

İlişkilere bakıldığı zaman, faktörler arasında sadece devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin anksiyete düzeyleri ile duyarsızlaşmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p < ,05$) Buradaki duruma bakıldığı zaman, tezin ana hipotezinin devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenler ile ilgili hipotezin doğrulandığı, diğer tüm anksiyete ve tükenmişlik faktörleri ilişkilerinin anlamlı sonuç vermediği görülmektedir.

BÖLÜM - IV

TARTIŞMA

Bu bölümde; değişkenler arası ilişkilerde yaşa göre özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik değişkeninin “duyarsızlaşma” alt boyutunda gruplar arasında çok anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş (Tablo 3.4), diğer tüm boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu sonucun tahmini nedeni örneklemin random olarak oluşturulmasına rağmen öğretmenlerin benzer özelliklere sahip olmamalarından bireysel farklılıklar, ücret, iş tatmini, bölgesel farklılık vs. gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Ancak özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişlik alt faktörleri ilişkilerinin faktör korelasyon analizinde farklı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anksiyete ile tükenmişlik alt faktörlerinin yaş, cinsiyet ve medeni hale göre farklılaşmasının irdelendiği araştırmada bazı anlamlı sonuçlara rastlanmıştır. Scwab ve Iwanicki'nin (1982) 469 eğitimciyle yaptığı çalışmada da eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenlerle ilişkisini araştırılmış; bunun sonucunda tükenmişlik üzerinde yaş, cinsiyet ve görev yapılan okul türünün etkili olduğu bulunmuştur.

Bunlardan ilki, devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermesidir. (Tablo 3.4) Bu farklılığın analizi, yaşa ve duyarsızlaşma düzeylerine göre gruplama yapılmış Tablo 3.3 üzerinden yapılabilir. Buradaki yüzdelik dağılıma bakıldığında 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin minimal düzeyde, 26-31 yaş aralığındaki öğretmenlerin

tüm düzeylerde eşit, 32-37 yaş aralığındaki öğretmenlerin hafif ve orta düzeylerde ve 38 yaş ve üzeri öğretmenlerin şiddetli düzeyde kümelenedikleri görülebilmektedir. Bu sonuçlara bakılarak, devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin yaşları arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin de artmakta olduğu sonucu çıkartılabilir. Bir başka araştırmanın sonucunda da (Friedman&Lotan, 1985) tükenmişlik düzeyi yaş ile paralel olarak artmaktadır. Bundan farklı olarak Tuğrul ve Çelik'in (2002) yaptığı araştırmada duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarının yaşa bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan analizleri duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı açısından desteklerken (sırasıyla Tablo 3.6 ve Tablo 3.8) duyarsızlaşma ile ilgili sonuçlarda farklılıklar gözükmektedir. (Tablo 3.4) Girgin (1995), benzer araştırmayı ilkökul öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları kadın öğretmenlerinkinden yüksek bulunan bu araştırmada yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığı sonucu da ayrıca bulunmuştur.

Cinsiyetin hem devlet hem de özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. (Tablo 3.10, Tablo 3.12, Tablo 3.14 ve Tablo 3.16) Bu durum, daha önce yapılmış bir araştırmada (Baysal, 1995) farklı sonuç vermiştir. 551 öğretmen üzerinde çalışılmış olan bu araştırmanın sonucunda bayan öğretmenler arasında duygusal tükenmişliğin erkek öğretmenlere göre fazla olduğu görülmüştür.

Anksiyetenin mesleki deneyim ile ilişkisine bakıldığı zaman, (Tablo 3.18) anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum hem özel hem de devlet okullarında anksiyetenin mesleki deneyim ile herhangi bir ilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada iş deneyimi ile ilgili olarak hem özel okullarda, hem de devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerle ilgili araştırma ve analizlere yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak Scwab ve Iwanicki'nin (1982) 469 eğitimciyle yaptığı çalışmada, okulda çalışma yılının tükenmişlik üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Brisse ve arkadaşları (1988), mesleki deneyimin tükenmişlikte zayıf bir etken olduğu belirtmiştir. Ancak karşıt bir görüş olarak deneyim arttıkça, Friedman ve Lotan'a (1985) göre tükenmişlik düzeyi de aynı ölçüde artmaktadır. Benzer şekilde mesleki deneyim ve tükenmişlik alt ölçekleri arasında ilgili saptayan bir araştırmada da (Girgin, 1995) çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşma puanı düşmekte ve kişisel başarı düzeyi yükselmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığı zaman (Tablo 3.20, Tablo 3.22 ve Tablo 3.24) iş tecrübesi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç da Scwab ve Iwanicki'nin (1982) bulgularını destekler niteliktedir.

Özel ve devlet olarak iki başlıkta incelenen okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri her başlık altında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analiz gerçekleştirilirken, özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini gösteren üç faktör; duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı; aralarındaki korelasyon katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. (Tablo 3.25 ve Tablo 3.26) Bu tablolarda sırasıyla Özel Okullar ve Devlet Okulları analiz edilmiştir. Özel okulların tükenmişlik alt ölçeklerinin korelasyonlarının anlamlılık düzeylerine bakıldığında (Tablo 3.25) anlamlılık düzeyleri Duygusal Tükenmişlik – Duyarsızlaşma için $p < ,001$, Kişisel Başarı – Duyarsızlaşma için $p < ,001$ ve Kişisel Başarı – Duygusal Tükenmişlik için $p < ,05$ tir. Devlet okullarının

tükenmişlik alt ölçeklerinin korelasyonu anlamlılık düzeylerine bakıldığında (Tablo 3.26) Duygusal Tükenmişlik – Duyarsızlaşma için $p < ,001$, Kişisel Başarı – Duyarsızlaşma için $p < ,01$, Kişisel Başarı – Duygusal Tükenmişlik için $p < ,001$ dir.

Literatürde yapılmış olan araştırmalara bakıldığında da, sayısal olarak doğruluğu araştırmada ispat edilmiş bu sonuçlara paralel bazı yorumlara rastlanmaktadır. Tuğrul ve Çelik'in (2002) özel ve devlet okulunda çalışan 216 bayan öğretmenle yaptığı araştırmada, çalışılan kurumun niteliğinin tükenmişlik alt ölçeklerinden duygusal tükenmişlikle ilişkili olduğu görülmüştür.

Bu ilişkinin faktörlerin birbiri üzerindeki etkisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusu ile ilgili de bazı bulgular elde edilmiştir. (Tablo 3.27) Buradaki sonuçlara bakıldığında tükenmişlik alt ölçeklerinden herhangi birinin diğeri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna göre, her ne kadar faktörler birbiriyle ilişkili olsa da, bu ilişkinin paralelliğini sağlayan olgunun bu faktörlerden birinin diğeri üzerindeki etkisi olmadığı, bu paralelliği sağlayanın araştırma kapsamında yer almayan dış etkiler olduğunu söylemek mümkün olacaktır. Bunu destekleyen bir araştırma Kan (2008) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının; mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise tükenmişlik puanlarının fazla olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın temel hipotezi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda bir takım sonuçlar bulunmuş olup bunların her biri ayrı ayrı irdelenecektir.

Daha önceki maddelerde özel ve devlet okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişlikleri ayrı ayrı kendi başlıkları altında

incelenmişti. Bu kavramların birbiriyle ilişkileri konusunda ise, daha önce atıf yapılan analizlere tekrar göz atmak gerekecektir.

Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişlik alt ölçekleri ilişkilerinin analiz edildiği korelasyon tablosunda (Tablo 3.25) Anksiyete ile Duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($p < ,01$) Ancak aynı ilişkinin Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete ile tükenmişlikleri arasında olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır. (Tablo 3.26)

Bu faktörlerin birbirine etkisinin irdelendiği araştırmada ise (Tablo 3.27) Devlet Okulları'nda çalışan okul öncesi öğretmenlerde anksiyetenin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($p < ,05$).

4.1. ÖNERİLER

Araştırma ile ilgili sonuç yorumlamalarının ardından, araştırmadan gelecekte faydalanacak okuyucular ve bu tezi referans alacak araştırmacılar için bazı alternatif yollar belirtmekte, önerilerde bulunmakta fayda görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişliğinin ortaya çıkış sebeplerinden ziyade, birbirlerine olan etkileri ve bu kavramlarla ilgili araştırma yapılan öğretmenlerin sınıflandırma çalışmaları üzerinde durulmuştur. Bu faktörlerin ortaya çıkmasında muhtemel gerekçeler oluşturabilecek yöneticilerin tutum ve davranışları, örgüt yapıları, okulların fiziki koşulları, maddi kazanç ve iş tatmini, öğretmenlerin birbirleri ile olan formel (resmi) ve informel (iş harici) ilişkileri gibi iş ve işyeri kaynaklı faktörlerin de incelenmesi uygun olacaktır. Bu faktörler kapsamlı olarak araştırmamızda incelenememiştir çünkü her biri detaylı analiz süreçleri

gerektirmektedir ve gözleme dayalı veriler olmaktadır. Bu faktörlerin bir ya da birkaçının analiz edildiği araştırmalar, anksiyete ve tükenmişlik ile ilgili yeni boyutların açılmasına olanak sağlayabilir.

Yine aynı iki faktörün ve öğretmenlerin haricinde, araştırma verilerini etkileyebilecek başka dolaylı faktörlerden de bahsedilebilir. Velilerin öğretmenlere karşı tutumları, öğrencilerin kişilik yapıları ve davranış kalıpları temel olarak bu etkinin en fazla olabileceği alanlardır. Bununla beraber, öğretmenin görev aldığı okulun özel ya da devlet okulu olması da, bu alanların önem derecesi ve ağırlıklarını kendi içerisinde değiştirebilecektir. Bu alanların üzerine gidilirse, araştırmamızda belirli bir kısmını açıkladığımız özel ve devlet okulları arasındaki farklılıklar detaylandırılabilir.

Araştırmanın kapsamı, Türkiye'nin önemli bir kısmına emsal teşkil ettiği düşünöldüğü için İstanbul sınırları dışarısına çıkartılmamıştır. Ancak İstanbul dışı iller ile ilgili, özellikle özel anaokullarının sayılarının Türkiye'nin her bölgesinde gözle görülür biçimde artıyor olması, bu ve emsali araştırmaların ilerleyen yıllar için coğrafi olarak daha geniş bir alanda yapılmasını zorunlu hale getirebilecektir. Dolayısıyla, coğrafi alan genişlediği zaman bölgeler arasındaki coğrafi ve kültürel farklılıklar da araştırma yapılan faktörleri etkiler hale gelebilecektir.

Tüm çevresel faktörler ile ilgili önerilerin ardından son olarak öğretmenin kişilik yapısının anksiyete ve tükenmişliği etkileyebileceğini de dikkate almakta yarar vardır. Araştırmamızda her ne kadar öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar ve demografik özellikleri ile ilgili öğretmenlerin kişilikleri hakkında bazı çıkarımlar ve genellemeler yapmaya olanak sağlıyorsa da, öğretmenin kişilik özelliklerinin anksiyete ve tükenmişliği üzerine etkisi başlı başına ayrı olarak araştırılabilir.

Öğretmenlerin kişilik yapıları da geniş olarak araştırmamızda yer verilememiştir çünkü bireyin kişilik yapısını incelemek örgütsel bir ortamda öğretmenin çalışma motivasyonunu düşürebileceği gibi onun bundan rahatsız olmasına neden olabilmektedir.

Bu araştırma bulguları ışığında, özel okullarda ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişliği üzerinde bir takım olumlu etkilerin ortaya çıkartılması ile ilgili hizmet içi eğitimlerin arttırılması gereğinin vurgulanmasında fayda vardır. Bu eğitimlerin sürelerinin arttırılması ve yaygınlaştırılması ne kadar etkili gerçekleşirse, öğretmenlerin de anksiyete ve tükenmişlik düzeylerinin kontrol edilebilmesi de o kadar mümkün olacaktır. Bu da başarılı kadrolar ortaya çıkartılması açısından okul yönetimlerinin dikkat etmesi gereken bir durumdur.

KAYNAKLAR

Akçamete, G., Kaner S. & Sucuoğlu, B. (2001), Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Kişilik, Ankara: Nobel Yayınevi.

Akçamete,G., Kaner S. & Sucuoğlu, B. (1998), “Engelli Ve Engelli Olmayan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, VI.Ergonomi Kongresi, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:622.

Aksoy, U. (2007), “Eskişehir İli Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Aslan, H. (1997), “Kocaeli’nde bir grup sağlık çalışanında işe bağlı gerginlik, tükenme ve iş doyumunu”, Toplum ve Hekim,12(82), 24-29.

Aslan, H. (1996), “Tıpta uzmanlık öğrencisi hekimlerde tükenme düzeyleri”, Türk Psikiyatri Dergisi, 7(1), 39-45.

Barut, Y. & Kalkan, M. (2002), “On Dokuz Mayıs Üniversitesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 66–77

Başaran, B.I. (1999), “Zihinsel, görme, işitme özürü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Başören, M. (2005), “Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Baysal, A., (1995), “Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Budak, G., Budak, G. (2004) İşletme Yönetimi, Barış Yayınları, İzmir, s. 575-613.

Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, s. 666-778.

Bulan, F. H., Ericsson, R. J. & Warthon, A. S. (1997). “Doing for Others on the Job:The Affective Requirements of Service Work, Gender and Emotional Well-Being”. Social Problems, 44 (2), 235-256.

Cherniss, C. (1988), “Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education”, Exceptional Children, 54, 449-454.

Cordes, C. L., Dougherty, T. W. & Bulum, M. (1997). “Pattern of Burnout Among Managers and Professionals: A Comparasion of Models”. Journal of Organizational Behavior, 18 (6) 685-701.

Cordes, C. L. And Dougherty, T. W. (1993), “A review and an integration of research on jop burnout”, Academy Of Management Review, 18(4), 621-656.

Çam, M. O. (1995), Tükenmişlik, İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.

Çam, O. (1991), “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Araştırılması”, 7. Psikoloji Kongre Kitabı, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Çam, O. (1992), Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması, VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Hacettepe

Çam, O. (1989), “Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çavuşoğlu, İ. (2005), “Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÇELİK, N. (1995). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez Tezi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çimen, S. (2007), “İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantılarını ve yeterlik algıları”, Yayınlanmamış Tez

Demirbaş, A. R. (2006). “Üç Farklı Hastanenin Yöneticilerinin ve Klinikte Çalışan Sağlık Personelinin Tükenmişlik Durumları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dibekoğlu, Z.(2006), “Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri (Sakarya İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Dünya Sağlık Örgütü (1998), Dünya Sağlık Raporu, Çev. Ed. Metin, B., Akın, A.,

Ensari, H. & Tuzcuoğlu, S. (1999), “Marmara Üniversitesi’ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıklarında kişilik özelliklerinin rolü”, Öneri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erden, M., Akman, Y. (2002). *Gelisim ve Öğrenme*, Arkadas Yayınevi, Ankara, s. 93-99

Ergin, C. (1992). “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uygulanması”. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 143-154.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, W. W. Norton & Company, New York, s. 165.

Etzion, D., Eden, D. & Lapidot, Y. (1998). “Relief from Job Stressors and Burnout: Reserve Service As a Respite”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 83 (4), Aug 1998, s. 578.

Firth, H., Britton, P. (1989). “Burnout, Absence and Turnover Amongst British Nursing Staff”, *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 62, s. 55.

Freudenberger, H. J., Richelson, G. (1981). *Burn-Out: How to Beat The High Cost of Success*, Bantam Boks, Doubleday & Company Inc., New York, s. 6-69.

Friedman, I. A. (1991). "High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout", The Journal of Educational Research, 88 (5), s. 281-289.

Friedman, I. A., Lotan, J. (1985). "Teacher Burnout in Israel in Elementary Education", Henrietta Szold Institute: Summary.

Girgin, G. (1995), "İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gold, Y., Robert, A. R. & Wright, C. R. (1991). "The Relationship of Scores on the Educational Survey: a Modified Version of the Maslach Burnout Inventory, the Three Teaching Related Variables for a Sample of 132" Beginning Teachers. Educational and Psychological Measurement, 51, 429-438.

Gümüş, H. (2006), "Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi,

Güngör, İ. (1990) Ankara:Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, 45-57.

Işıkhan, V. (2004), Çalışma Hayatında Stres Ve Başa Çıkma Yolları, Ankara: Sandal Yayınları.

Izgar, H. (2001), Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, Ankara: Nobel Kitapevi.

Izgar, H.(2000), “Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kandır, A. (1991). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara

Kırlangıç Çam, M. O. (1995). *Tükenmişlik*, Saray Medikal Yayıncılık, İzmir, s. 21-24.

Kulaksız, A., Dilmaç, B. & Aydın, A. (2003), ”Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1) 15–27.

Kyriacou, Chris (2000), *Stres-Busting for Teachers*, Cheltenham: Nelson Thornes.

Lazarus, S.R. (1994), *Kısa Süreli Ve Uzun Süreli Stres*, Çev:Rugancı,N. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayınları-2.

Maraşlı, M.(2003), “Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Maslach, C. (1982), *Burnout: The Cost Of Caring*, New Jersey: Prentice-Hall

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1985), "The role and family variables in burnout", *Sex Roles*, 12 (7-8), 837-850.

Mearns, J. & Cain, E. (2003), "Relationships Between Teachers Occupational Stress and their Burnout And Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies", *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.

Meydan, S. (1984), Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Bakış, YA-Pa Okul Öncesi Eğitimi Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:11

Oktay, A. (1991), Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Gelişimi, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Yayına Hazırlayan: Bekir ONUR), Ankara, s: 289-298

Ok, S. (1995), "Banka İş Görenlerinin İş Doyumunun Bazı Değişkenler Açısından 87 İncelenmesi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Organ, D. W. & Hamner, W. C. (1982). *Organizational Behavior: An Applied Psychological Approach*, Business Publications Co., Texas, s. 252.

Oruç, S. (2007). "Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Örmen, U. (1993). "Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygula

Pines, A., Aronson, E. (1988). *Career Burnout; Causes & Cures*, Free Press, New York, s. 9-33

Richardson, A. M. & Burke, R. J. (1995). "Models of Burnout: Implications for Interventions.", *International Journal of Stress Management*, Vol. 2, No.1, s. 34.

Sılıg, A. (2003). "Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çesitli Degiskenler Açısından İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskisehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskisehir.

Silah, M. (2001). Çalışma Psikolojisi, Selim Kitabevi Yayınları, Ankara, s. 103-116.

Sucuoglu, B. & Kuloglu Aksaz, N. (1996). "Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi", *Türk Psikoloji Dergisi*, C. 11, S. 36, s. 44-60.

Sucuoğlu B. & Kuloğlu N. (1996). Özürlü Çocuklarda Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.

Şanlı, S. (2006), "Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.

Tugrul, B. & Çelik, E. (2002). "Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt. 2 Sayı. 12, s. 2.

Yıldırım, F. (1996). "Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : Bay Bayan

Yaşınız :

Ne Kadar Zamandır Bu İşi Yapıyorsunuz? :

EK 2

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

Aşağıda belli bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşayıp yaşamadığınızı düşünerek size en uygun olan sıklık sayısını aşağıdaki tabloya bakarak her cümle için en uygun rakamı yazmanız gerekmektedir.

Duyguları Yaşama Sıklığı ve Sayısı				
0	1	2	3	4
Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

	Hangi Sıklıkta	
1		İşimden soğuduğumu hissediyorum.
2		İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.
3		Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum.
4		İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.
5		İşim gereği bazı insanlara sanki insan değilmişler gibi davrandığımı fark ediyorum.
6		Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.
7		İşim gereği insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.
8		Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.
9		Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.
10		Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.
11		Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.
12		Çok şeyler yapabilecek güçteyim.
13		İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.
14		İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.
15		İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.
16		Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.
17		İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.
18		İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.
19		Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.
20		Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.
21		İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.
22		İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.

EK 3

BECK ANKSİYETE ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanları kaygılı ya da endişeli oldukları zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir.

Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin **BÜGÜN DAHİL SON BİR (1) HAFTADIR** sizi ne kadar rahatsız ettiğini yandaki line uygun yere (x) işaretli koyarak belirtiniz.

	Hiç	Hafif düzeyde Beni pek et- kilemedi	Orta düzeyde Hoş değildi ama kat- lanabildim	Ciddi düzeyde Dayanmakta çok zor- landım
1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karın- calanma				
2. Sıcak/ ateş basmaları				
3. Bacaklarda halsizlik, titreme				
4. Cevşeyememe				
5. Çok kötü şeyler olacak korkusu				
6. Baş dönmesi veya sersemlik				
7. Kalp çarpıntısı				
8. Dengeyi kaybetme duygusu				
9. Dehşete kapılma				
10. Sınırlılık				
11. Boğuluyormuş gibi olma duygusu				
12. Ellerde titreme				
13. Titreklilik				
14. Kontrolü kaybetme korkusu				
15. Nefes almada güçlük				
16. Ölüm korkusu				
17. Korkuya kapılma				
18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi				
19. Baygınlık				
20. Yüzün kızarması				
21. Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan)				

EK 4

ÖZGEÇMİŞ

MÜGE ERTÜRK: 1984 Ankara doğumlu. İlköğretimini Ankara'da tamamladı. Ortaöğrenim ve liseyi İzmir 60.Yıl Anadolu Lisesinde tamamladı. 2003 yılında T.C Maltepe Üniversitesi Psikoloji bölümüne girdi ve 2008 yılında psikoloji bölümünden mezun oldu. Üniversite okurken birçok farklı alanda stajlar yaptı. Bunların başında Gata Askeri Hastanesi'nde psikiyatri servisinde (6 ay) süreli staj yaptı. Milenyum Anaokulu'nda çocuklarla çalıştı. Mavi Martı Danışmanlık merkezinde test eğitimlerini aldı ve stajını yaptı. Mezun olduktan sonra 6 ay süre ile özel eğitim merkezinde zihinsel engelli çocuklarla çalıştı. 2009 yılında Doğa Kolejleri'ne girdi, burada okulöncesi dönem çocuklar ve öğretmenlerle çalıştı. Halen de aynı kurumda okulöncesi dönem çocuklarla çalışmakta ve rehberlik birimi anaokulu takım liderliğini yürütmektedir.