

**KESİNTİLİ VE ZORUNLU (4+4+4) EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL
YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Burak YAVAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Temmuz, 2015

**KESİNTİLİ VE ZORUNLU (4+4+4) EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL
YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Burak YAVAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI**

**Uşak
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temmuz, 2015**

ÖZET

KESİNTİLİ VE ZORUNLU (4+4+4) EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Burak YAVAŞ

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2015

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu araştırma; kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminin öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisini belirlemek ve öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu; 2013/2014 Eğitim öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan 491 öğretmene uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerimizin analizinde normallik testi olarak Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi, varyansların eşitliğini test etmekte Levene testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sistemine geçilmesi sonrasında düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları, orta düzeyde duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okuttukları sınıflara, branşlarına, alan değiştiren öğretmenlerin değiştirdikleri alanlara göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sistemi, Tükenmişlik, Öğretmen

ABSTRACT
**DETERMINING PROFESSIONAL BURNOUTS OF SCHOOL PRINCIPALS
AND TEACHERS IN INTERRUPTED AND COMPULSORY (4+4+4)
EDUCATION SYSTEM**

Burak YAVAŞ

Department of Primary Education Primary School Teaching

Uşak University Institute of Social Sciences, July 2015

Consultant: Assoc. Prof. Dr Mehmet Akif HELVACI

This research; was carried out to investigate the levels of burnout according to descriptive characteristics of school administrators and teachers, to determinate the affect on burnout of school administrators and teachers in the system interrupted and compulsory (4+4+4) education.

A questionnaire prepared for the purpose; was administrated to 491 school administrators and teachers working in Uşak province in 2013/2014 academic year. Datum obtained from the questionnaire was analyzed through SPSS statistical software. Kolmogorov- smirnov test was used as a test of normality in the analysis of data. The groups which show normal distribution t test and one way analysis of variance was used. Levene test was used to test the equality of variances.

In the light of research after the transition to interrupted and compulsory (4+4+4) education system, school manager and teachers have experienced such unpleasant things as depersonalization, medium- level emotional exhaustion and burnout the level of personal accomplishment In addition, there are no differentiations the level of burnout of teachers according to their branches, classes which they teach and field which they change but there are differentitiations the level of burnout in terms of their sex, age, seniority, educational status

Key words: Interrupted And Compulsory (4+4+4) Education System , Burnout ,
Teacher

ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlamamda emeğini, tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, beni sürekli destekleyip, motive ederek yol gösteren, bilgi ve önerilerinden büyük ölçüde yararlandığım saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Tez ile ilgili manevi desteğini hiç esirgemeyen canım anneme, babama, kardeşime ve dostlarıma da en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Burak YAVAŞ

Uşak- Temmuz 2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

- Kişisel Bilgiler** :
- Adı Soyadı : Burak YAVAŞ
- Doğum Yeri ve Tarihi : İstanbul–17.09.1984
- Lisans Öğretimi : AKÜ Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği- 2005
- Yüksek Lisans Öğretimi :
- Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
- Bilimsel Faaliyetleri : Helvacı,M.A.,Yavaş,B. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlilik Duygularının İncelenmesi, 1.Uluslararası Katılımlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Sempozyumu.20–22 Eylül 2012. Uşak, Uşak Üniversitesi
- Duran E.,Yavaş,B. (2012). Zorunlu ve Kademeli Eğitim Uygulamasının (4+4+4) Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, 1.Uluslararası Katılımlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Sempozyumu.20-22 Eylül 2012. Uşak, Uşak Üniversitesi
- Duran, E., Karataş, A. ve Yavaş, B. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. 24-26 Mayıs 2012.Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İş Deneyimi :

Çalıştığı Kurumlar :

Atyoran İlköğretim Okulu -	Van
Yayalar İlköğretim Okulu-	Uşak
Ahmetler İlköğretim Okulu –	Uşak
Kayalı İlköğretim Okulu-	Şanlıurfa
Şht. Ruhi Çetin İlköğretim Okulu-	Uşak
Kızılcasöğüt İlköğretim Okulu-	Uşak
Turan AKÇAY İlkokulu -	Uşak

Projeler : Dersler Reple Güzel projesi. MEB Yenilikçi
Öğretmenler Türkiye Forumu. Ankara 2012

İletişim

e-posta adresi :burakyavas@windowslive.com

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. SINIRLILIKLAR.....	8
1.5. SAYILTILAR	8
1.6. TANIMLAR.....	8
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. DEĞİŞİM VE İLGİLİ KAVRAMLARIN TANIMLARI	10
2.1.1. Örgütsel Değişimi Gerekli Kılan Güçler	11
2.1.2. Değişim Yönetimi ve Kapsamı	13
2.1.3. Değişime Karşı Direniş Kaynakları ve Çözüm Yolları.....	15
2.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİM	16
2.3. KESİNTİLİ VE ZORUNLU (4+4+4) EĞİTİM SİSTEMİ	19
2.4. OKULA BAŞLAMA YAŞI.....	26
2.5. MESLEKİ YÖNLENDİRME	29
2.6. YURT DIŞINDAKİ EĞİTİM SİSTEMLERİ.....	31
2.6.1. Almanya Eğitim Sistemi	31
2.6.2. Amerika Eğitim Sistemi.....	32
2.6.3. Avusturya Eğitim Sistemi.....	33
2.6.4. Avustralya Eğitim Sistemi	33

2.6.5. Belçika Eğitim Sistemi	34
2.6.6. Danimarka Eğitim Sistemi	34
2.6.7. Fransa Eğitim Sistemi.....	35
2.6.8. Hollanda Eğitim Sistemi	35
2.6.9. İngiltere Eğitim Sistemi	37
2.6.10. İsveç Eğitim Sistemi.....	37
2.6.11. Portekiz Eğitim Sistemi	38
2.7. TÜKENMİŞLİK.....	38
2.8. Tükenmişliğin Boyutları	40
Duygusal Tükenme:	40
Duyarsızlaşma:	40
Kişisel Başarıda Düşme:.....	41
2.9. Tükenmişlik Belirtileri.....	42
2.10. Tükenmişliğin Sonuçları	45
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	50
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	53
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	56
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	58
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	59
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	59
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	62
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	63
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	64
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	65
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	65
4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	66
4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	68
4.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	69
4.11. ONBİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	70

5. BÖLÜM: TARTIŞMA	72
6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	95

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Dünyadaki Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı ve Süreleri.....	27
Tablo 2. Ülkelerde Öğrencilerin Farklı Eğitim Programlarına Ayrıştırıldıkları En Erken Yaş ve Öğrencilerin 15 Yaşında Kayıt Olabilecekleri Öğretim Programı Sayısı	29
Tablo 3. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemi Oluşturan Okul, Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere Göre Dağılımı	54
Tablo 4. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	55
Tablo 5. Katılımcıların 4+4+4 Eğitim Sisteminin Mesleki Tükenmişliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler	60
Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	61
Tablo 7. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değişimi	62
Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görevlerine Göre Değişimi	63
Tablo 9. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Değişimi	64
Tablo 10. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Branşlarına Göre Değişimi	65
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Sınıflara Göre Değişimi	66
Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değişimi	67
Tablo 13. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişimi.....	68

Tablo 14. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Alan Değişimi Yapma Durumlarına Göre Değişimi.....	69
Tablo 15. Alan Değiştiren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Değiştirdikleri Alana Göre Değişimi	70

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireyin tespit edilmiş amaçlar yönünde tutum ve alışkanlıklarını değiştirmek, yeteneklerini en son sınıra kadar geliştirmek için gereken yardımın yapılması ve bunun sonucunda bireyin davranışlarının kendi yaşantısı yoluyla değiştirilmesi süreci olarak düşünülebilir. Bu süreç, hem değişen ve etkilenen bireyin, hem bu değişikliği meydana getirecek öğretici kişinin, hem de bu işin yapılacağı çevre veya ortamın planlı ve amaçlı olarak incelenmesini gerektirmektedir. Eğitim, planlı bir etkinlik, bir kamu hizmeti olarak yalnız ondan yararlanan bireyi, bireyin amaçlarını ve gereksinmelerini dikkate alan bir hizmet değil toplumu da etkileyen, toplumun gereksinmelerini dikkate alan bir etkinlik olarak kabul edilir (Korkut, 2002: 203).

İnsanlık tarihi boyunca eğitim, farklı açılardan tanımlanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan tanımlamalar, ilkçağ gibi tarihsel aşamalarda daha çok soyut ve pedagojik bir yaklaşım izlerken, toplumsal mücadele içerisinde çalkalanan modern çağlarda ise toplumsal, siyasal ve politika eğitim kavramının tanımında belirleyici rol oynamıştır. Eğitimi, bilinç, yeti, haz, zihin gibi felsefi kavramlarla açıklayan dönemler yerini toplumsallaşma, kültürlenme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramların kullanıldığı dönemlere bırakmıştır (İnal, 2004: 35).

Ülkelerin zaman içerisinde, eğitim sistemlerinde, okutulan derslerde, derslerin müfredatlarında yaptıkları değişikliklerin temelinde doğal olarak çağın gerektirdiği ve tüm dünyanın etkilendiği hızlı değişimler yer almaktadır. Çünkü örgütlerin sistem olarak varlıklarını sürdürebilmelerinin temelinde içinde buldukları toplumun kültürel, sosyal, ekonomik ve politik değişmelerinin farkında olmaları ve bu

değişimler doğrultusunda yeniden şekillenmeleri önemlidir (Kurşunoğlu ve Tanrıögen, 2006).

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten ve bu süreci kontrol eden öğretmenler ve yöneticilerdir. Günümüz nüfusunda meydana gelen artışa paralel olarak okullarda öğrenci sayısı hızlı bir şekilde artmakta, buna karşın öğretmen sayısında ise bir yetersizlik görülmektedir. Ayrıca, çok hızlı gelişmelerin yaşandığı dünyadaki yenilikler artmakta ve insanoğlunun hizmetine sunulmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak eğitim öğretim şartları da sürekli olarak değişmekte, öğretmenlere yüklenen rol ve öğretmenlerden beklenenler de bu oranda artmaktadır. Kendisinden beklenenleri gerçekleştirmek için çaba sarf eden öğretmen, tüm zamanlarda eğitim sisteminin olmazsa olmaz bir ögesi olagelmıştır. Teknolojik gelişmeler ve özellikle eğitim alanında meydana gelen yenilikler eğitim ve öğretim faaliyetlerine bir noktaya kadar katkı sağlayabilir ve öğretmenin yükünü biraz azaltabilirler, fakat hiçbir zaman öğretmenlerin işlevlerini yerine getiremezler. Fakat bu durum da, öğretmenin kendisini sistemin vazgeçilmez bir ögesi olarak görerek, gelişen teknolojiye ayak uydurmaktan ve kendisini yenilemekten geri kalmasını gerektirmemektedir. Çünkü gelişmeler ve değişmelerle beraber eğitimin amaçları ve öğretmen rolleri de değişme göstermektedir. Öğretmenler gün boyunca öğrencilerle, velilerle ve okul idaresi ile etkileşim hâlinindedir ve bu durum öğretmenlerde strese sebep olabilmektedir (Gürbüz, 2008: 2).

Öğretmenlik mesleği, strese yol açan nedenlerle, özellikle ruhsal sağlık ve buna paralel olarak çalışma hayatlarının olumsuz bir şekilde etkilenmesinde yüksek risk grubuna giren bir meslektir. Olumsuz şartlar ve gerilim ortamında çalışma, öğretmen hizmetlerinin niteliğinde bozulmaya yol açarken, aynı zamanda birey olarak da sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tür etkileme öğretmenin öğrencilerine, işine ve diğer bireylere karşı ilgisini, sevecenliğini ve onlar için bir şeyler verme ya da oluşturma kapasitesinin azalmasına sebep olabilir. Bu durumda ise öğretmenin öncelikle verimi, ilerleyen zaman diliminde ise mesleksel hemen tüm niteliklerinde ciddi kayıplar göze çarpar. Öğretmen tükenmişliğine sebep olan bireysel ve kurumsal faktörler bulunmaktadır. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmadığı, eğitim seviyesi, çalıştığı süre, çalıştığı son kurumdaki görev süresi gibi değişkenlerin yanı sıra iş deneyimi, öğretmenliğin ödüllendirici olup olmaması ve

öğretmenin kendisini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi, bireysel özellikleri tükenmişliği ortaya çıkaran bireysel faktörlerdir.

Buna ilaveten, çalışılan ortam, iş doyumunu, işten soğuma ve yetersiz eğitim tükenmişliğe yol açabilmekte; çalışılan öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak da tükenmişlik meydana gelebilmekte; öğrencilerin motivasyonu, problem davranışları, öğrencilerin yaşı öğretmenlerin tükenmişliğini arttırıcı sebepler olabilmektedir (Besler, 2006: 27-29).

Okul, eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı eğitim örgütüdür. Okul yöneticisi de bu amaçları yerine getirebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışmalarını yönlendirip eşgüdümleyen ve denetleyen kişidir. Okulun bahsedilen amaçlara ulaşması iyi yönetilmesiyle mümkündür. Okulun iyi yönetimi ise okul yöneticilerinin sahip olması gereken birçok nitelikle beraber ruhen ve bedenen sağlıklı olmalarını gerekli kılmaktadır. Okul yöneticilerinin ruh sağlığını etkileyen önemli unsurlardan biri sahip oldukları stres ve buna bağlı olarak yaşadıkları tükenmişlik sendromudur (Izgar, 2001).

Okul yöneticiliği mesleği; eğitim ortamlarında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stres yaratan durumlar nedeniyle, bireylerin özellikle ruh sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının olumsuz yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir (Aydın, 2002).

Tüm bu verilerin ışığında Türkiye’de okulların beklentileri karşılayamadığı, eğitimciler dâhil, herkes tarafından kabul edilmektedir. Sık sık eğitim sisteminin “tıkandığını”, “iflas ettiğini” ve “mutlaka değiştirilmesi gerektiğini” duymaktayız. Göreve gelen bakanlar, sistemin ihtiyaçlara karşılık veremediğini, köklü değişikliklerin yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. İş dünyası, okulların, ihtiyaç duydukları insan gücünü yetiştiremeyişinden şikâyet etmektedir (Özden, 2005).

Bu nedenledir ki çağdaş yaşamın gerektirdiği ölçülere ulaşmak ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla eğitim sisteminde, “yeniden yapılanma”, “eğitim

reformu”, “yeniden düzenleme” ya da “geliştirme” çabaları altında çeşitli değişim faaliyetleri içine girildiği gözlemlenmektedir. Bu gibi değişim girişimlerinden bazıları: İki yıllık eğitim enstitülerinin fakülteye dönüştürülmesi; ders geçme ve kredili sisteme geçiş; LİMME (lise mezunlarını meslek edindirme) projesi; temel eğitimin 8 yıla çıkarılması; Milli Eğitimi Geliştirme Projesi adı altında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması; yine bu proje kapsamında ilk ve orta öğretim sistemini geliştirme yönünde faaliyetler; üniversite giriş sınav sisteminin yeniden ele alınması; merkez ve taşra örgütlerinde yeniden düzenlemeler (bazı birimlerin örgüte eklenmesi veya bazı birimlerin çıkarılması gibi); MEB’in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun değişikliği çalışmaları; okul müfredatlarındaki değişimler; Toplam Kalite Yönetimine yönelik çalışmalar; okullarda bilgisayar kullanımının başlatılması, öğretmenlik unvanlarında yapılmak istenen birtakım değişiklikler (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen), kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sistemi gibi yapısal, teknolojik, insan ve amaçlar hedefler boyutunda birtakım değişikliğe neden olabilecek bazı girişimler gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmek istenmektedir (Hesapçioğlu, 2003: 155; Kaptan, 2001: 298; Toklucu, 2001: 70; Toptan, 2001: 388; Türk, 1998: 253;).

Türkiye’de yukarıda da bahsedilen değişim veya yenilik girişimlerinin, okul ya da sistem tarafından kabul ya da red edileceği araştırılmadan uygulamaya konuldukları görülmektedir. Zor ya da etkili değişimin ya da yeniliğin yerine, kolay ve gösterişli olanın seçildiği, bunun sonucunda da değişim girişimlerinin sorunları gideremediği ya da değişimin amacına ulaşmadığı ve pek çok emeğin, zamanın ve paranın boşa harcandığı belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 54; Cahoğlu, 1996: 39; Özdemir, 1995: 84). Bunun en önemli nedenleri arasında, “değişim yönetimi” ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliği görülmektedir (Erdoğan, 2002: 63; Özden, 2000: 49; Tanrıoğen, 1995: 10). Gelişmiş ülkelerde özellikle A.B.D.’de eğitimde planlı değişim konusunda belli bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, Türkiye’de bu alanda yapılmış çalışmaların sayısı azdır.

Eğitimde başarılı bir biçimde değişme ve yenilik yapmak isteyen okul yöneticilerinin, değişim süreçlerini, okul örgütlerini örgütsel yönden tanımları, okulları değiştirmeye yönelten güçleri, bu güçlerin örgütlerin hangi öğelerini etkileyip

onları değişme gereksinimiyle karşı karşıya getirdiğini, değişim sürecinde iş görenleri anlamayı, değişime karşı neden ve nasıl direndiklerini ve bu direnmelere karşı nasıl stratejik bir yaklaşım sergileyecekleri, değişim modelleri, değişim programları ve uygulamaları konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler değişimi yönetme kapsamını oluşturmaktadır ve okul yöneticilerinin birer değişim yöneticisi, dönüşümcü lider, değişim lideri ya da değişim uzmanı olması beklenmektedir (Çalık, 1997: 53; Karip, 1996: 245; Alıç,1990: 12).

Bu açıdan eğitimde değişimin nasıl yönetileceği hakkında bilgi ve deneyim birikimine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, değişimin, eğitim sisteminde ya da okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması ve biçimlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Çünkü değişim belli bir sistematığı olan bir süreçtir (Erdoğan, 2002: 124; Çelikten, 2000: 14; Özdemir, 1995:159; Tanrıöğen, 1995:138; Alkan, 1992: 76; Alıç, 1990: 65).

Türk Eğitim Sisteminde günümüzde kullanılmakta olan Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim sistemi ile birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler, yeni sisteme alışmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle de okul yöneticileri ve öğretmenler zorluklarla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu durumun da okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği düşünülebilir. Bu bağlamdan yola çıkılarak Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim sistemi modelinin okul yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğine etkisi araştırılmaya uygun görülmüştür.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, 2013/2014 eğitim- öğretim yılında Türk Milli Eğitiminin Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sistemine geçiş sonrasında öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

- 1) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmenlerin ve okul yöneticilerin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?
- 2) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri görevlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 7) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri görev yaptıkları sınıflara göre farklılık göstermekte midir?
- 8) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 9) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
- 10) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri alan değişikliği yapıp yapmama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 11) Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri alan değişikliği yaptıkları alana göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan "eğitilmiş insan gücü" en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır.

Değişimi etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek kişisel tecrübelerle dayanarak gerçekleştirilebilecek bir süreç değildir. Türk eğitim sisteminde ve bu sistemin en önemli ögesi olan okullarda etkili değişikliklerin gerçekleşmesi büyük oranda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceri donanımlarıyla mümkündür.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Türk eğitim sisteminde köklü bir değişiklik olarak ortaya çıkan 6287 sayılı kanunla ilköğretim, ortaokul ve lise eğitimini 4'er yıl olmak üzere 12 yıla çıkararak zorunlu ve kesintili eğitim modeli karşısında yaşadıkları mesleki tükenmişlikleri ve bunun alt boyutları olan duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı düzeylerinin belirlenmesini sağlamayı amaçlaması nedeniyle araştırma sonuçları önemlidir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda:

- 1- Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminden sonra eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.
- 2- Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha alt seviyelere indirgenmesi için gerekli önlemlerin alınmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

- 3- Hizmet içi eğitim ile Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sistemine uyum sağlama sürecinin daha kısa süreye yayılması ile ilgili ne tür çalışmalar yapılabileceği hakkında düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratılacağı düşünülmektedir

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma Uşak İli sınırları içerisinde bulunan resmi ilk ve ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminde mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur. Özel ilk ve Ortaokulları, özel ortaöğretim kurumları yöneticileri ve öğretmenleri kapsam dışında bırakılmıştır.

1.5. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın örnekleme alınan denekler ankette yer alan soruları yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıtmışlardır.
2. Araştırmanın örnekleme, evreni temsil edebilecek nitelikte ve niceliktedir.

1.6. TANIMLAR

Tükenmişlik: İnsanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur.

Yönetici: Araştırma kapsamına giren resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Araştırma kapsamına giren resmi ilk ve orta okullarda görev yapan stajyerliği onanmış sınıf ve branş öğretmenleridir.

Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sistemi: 6287 Sayılı kanunla İlköğretim Okulları ilk ve ortaokullar ile imam hatip ortaokulu olarak ayrılmış ve

ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise eğitimi 4 yıl olmak üzere 12 yıl sürecek zorunlu ve kesintili eğitim modeline verilen isimdir.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim sistemlerinde meydana gelen değişikliklerin nedenleri, yurtdışındaki eğitim sistemleri, Türkiye’de eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ve tükenmişlik genel olarak ele alınacaktır.

2.1. DEĞİŞİM VE İLGİLİ KAVRAMLARIN TANIMLARI

Değişim doğanın temelinde vardır. Gezegenler, varoluşlarını takip eden binlerce yıl süresince değişim göstermeye devam eder. Dünyamızda da bu böyle olmaktadır. Canlılar değişmekte, iklimler değişmekte, mikroorganizmalar bile mutasyona uğramaktadır. Yaşamı devam ettirebilmenin temel koşulu değişebilmektir.

Tüm sistemler; biyolojik, organik, ekonomik ya da politik, hepsi değişmek gerektiğinin bilincindedir. Ancak insanların, kurumların ve ülkelerin değişmesi sistematik yaklaşımla başarılı olabilir (James, 1997: 56).

Günümüzde değişme sürecinin temel belirleyicisi olarak bilgi ve teknoloji, bireysel, örgütsel ve toplumsal gereksinim alanlarını ve araçlarını hızlı bir biçimde farklılaştırırken, toplumsal-siyasal sistemler, yeni gereksinimleri karşılamaya yönelik sorunlarla karşı karşıya kalmakta; sorunlar eğitim ve okullar dahil tüm toplumsal kurumları etkileyerek onları değişmeye zorlamaktadır (Siegal, Allan ve Diğerleri 1996: 54).

Genel anlamda değişim, herhangi bir sistemin (insanların veya örgütlerin) bir süreç veya ortamın belirli koşullar altında bir durumdan başka bir duruma dönüşmesine verilen isimdir (Uluğ, 1998: 12).

Başaran’a (1992: 33) göre ise değişim, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Bu anlamda değişim, bir varlık ya da durumun zaman içerisinde öncekine oranla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesidir.

Alanyazında, genelde birbirleri yerine kullanılan değişim ve yenileşme kavramları tamamen aynı anlamları taşımaz. Bu iki kavram arasındaki farkı, Ravichandran (1999: 74; Akt: Helvacı, 2005:16.) şöyle belirtir; “yenilik”, bir değişim sürecidir, ancak her değişim bir yenilik değildir. Değişim orijinal ise ve değiştirdiği sistemin amaçlarını daha etkili ve ekonomik biçimde gerçekleştirilmesine katkıda bulunuyorsa yenilik sayılabilir. Bu niteliği ile yenilik değişimden daha dar kapsamlıdır

Örgütsel değişim belli bir takım güçlerin etkisiyle günümüzde önceki yıllara göre daha çok değişimi gerçekleştirmek zorunda kalmaktadır. Örgütleri önceki yıllara göre daha çok değişime sevk eden güçler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1. Örgütsel Değişimi Gerekli Kılan Güçler

İçinde yaşadığımız son çeyrek yüzyılda dünyada en çok konuşulan konuların başında “Değişim” gelmektedir. Dünyadaki gelişmeler doğrultusunda makro ve mikro düzeyde tüm örgütlerde değişimin kaçınılmaz olduğundan söz edilmektedir.

Örgütleri değişmek zorunda bırakan etkenler alan yazında çeşitli şekillerde dile getirilmektedir. Örgütleri değişmek zorunda bırakan nedenler genellikle, küreselleşme, enformasyon hızlanması, kalite anlayışının gelişimi, tüketici ve müşteri odaklılığa geçiş, buna bağlı olarak ortaya çıkan yönetim anlayışı ve yaklaşımındaki değişimler, şirketler arasında yapılan işbirliği ve birleşmeler, tepe yöneticilerinin değişmesi, iş tasarımıdaki değişimler, iletişimin kitlesel olarak yaygınlaşması ve işletme içi iletişim sistemlerinin gelişmesi şeklinde sıralanmaktadır (Escalente, 2005; Özkan, 2003; Burford, 2003).

Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek ve rekabet gücüne sahip olabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar (Çalık, 2003: 538).

Morrison’a göre (1998) örgütler için değişim, dinamik ve sürekli bir geliştirme, iyileştirme sürecidir. Değişim, hem iç güçler hem de dış güçler etkisiyle bireylerin, grupların ve kurumların bir durumdan diğer duruma geçişini ifade eder

Örgütler, çağın değişen koşulları ve artan rekabet ortamı karşısında tutunabilmek için sürekli bir değişme ve gelişme gereksinimi duymaktadırlar (Erdoğan, 2002: 12; Özdemir, 2000: 56).

Örgütsel değişme deyiminde, örgütü oluşturan parçaların düzeninde bir değişme olması anlaşılmaktadır. Değişme kaçınılmazdır. Örgütler kaçınılmaz şekilde değişmek zorunda olmasalar, kendilerini yenileyemezler. Örgütlerin değişme hızı, örgütlerin merkezîyetçilik ölçüsüne, biçimselliğine, karmaşıklığına, üyelerin moral durumuna ve örgütün verimliliğine bağlıdır (Özdemir ve Cemaloğlu, 1999: 63).

Örgütsel değişimi tetikleyen temel değer bilgi olduğu bilinmektedir. Ancak değişimin de bilgiye ivme kazandıran bir yönünün olduğu unutulmamalıdır (İnce, 2005: 321). Değişim sürecinde, değişim gereksinimlerinin ortaya çıkması, bunun tanımlanması, değişimin yönü ve biçiminin planlanması, iş gören desteğinin sağlanması, değişimin uygulanması ve yeni olanın yerleştirilmesi yer alır (Çınar, 2005: 86).

Çevre koşulları sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Özellikle, bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucu, bilgi birikimi önemli boyutlara ulaşmıştır. Sürekli değişim, hızla gelişen bilgi ve teknolojinin hem nedeni, hem de sonucu olmaktadır. Bu durum, diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerini de içinde bulunduğu çevreye giderek daha bağımlı olmaya, çevreyle daha fazla iletişim ve etkileşime geçmeye ve ona uymaya zorlamaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları, gerek kendi iç yapılarından, gerekse çevreden kaynaklanan çeşitli etkenler yüzünden, sürekli değişme ve yenileşme ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çalık, 2003: 5).

Teknoloji, hükümet düzenlemeleri, rekabet, toplumdaki bireylerin 'beklenti ve istekleri vs. zamanla değişen faktörlerin en açık olanlarından bazılarıdır ve örgütler yaşamlarını devam ettirmek için bu faktörlere uyum sağlamalıdır. Örgütlerin değişime uyum sağlayamamaları halinde yaşamlarını sürdürmeleri güçleşir. Bu durum değişim yönetimini, ciddi bir olgu haline getirmektedir (Robbins, 1994: 324).

Bütün bu değişimlerin yaşandığı toplumunda yeni bir kimlik edinmek ve değişimlere uymak durumunda kalacak olan bireylerin günümüz eğitim sistemi içinde yetişmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle eğitimde her alanda köklü değişimlere ihtiyaç vardır. Okullar yeniden yapılanmalı, yeni bir misyon ve vizyon kazanmalıdır. Öğrenciler proje, seminer ve deney gibi faaliyetlerle eğitim sürecine dahil edilip kendi kendisinin eğitmeni olmalıdır. Televizyon, video ve bilgisayar gibi okuldan daha fazla enformasyon sağlayan kaynaklar etkin biçimde kullanılmalıdır. Öğretmenler yeni teknolojileri kullanabilme becerisi kazanmalı, öğrenciye bilgi aktarmaktan ziyade öğrencinin bilgi edinmesini sağlayan aktif ortamı yaratmalı, sürekli kendini yenilemelidir. Eğitim yöntemleri ve müfredat programları bu değişimlerin gerçekleşmesine fırsat verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir (Barlett, 1989: 67).

Eğitim gereksinimlerinin çeşitlenmesi ve artması örgütsel değişmeye yol açar. Çevre kalkınması gibi çok geniş bir alanın dışında okulun kültür aktarma, zihinsel ve fiziksel güçleri geliştirme gibi geleneksel rolünü etkili biçimde oynaması ile ilgili başka etkenler de vardır. Yönetici bu gereksinimlerin karşılanması için gerekli anlayışın oluşmasında ve katkının sağlanmasında ne ölçüde yönlendirici olacaktır? Çevreden gelen öneri ve girişimleri nasıl karşılayacaktır? Çevrenin etkinlik kazanacağı konular hangileridir? Soruları göz önünde bulundurulmalıdır (Başar, 1993:76).

2.1.2 Değişim Yönetimi ve Kapsamı

Değişim yönetimi hızla değişen bir ortamda ayakta kalabilmek ve rakiplerin önüne geçebilmek için, şirketin kendini yenilemesi, değişim fırsatlarını analiz edip ortaya çıkan potansiyeli değerlendirmesi ve en uygun stratejinin belirlenip bunun uygulanması için yeniden örgütlenme ve yapılanma işidir (TDK, 1998: 305).

Örgütlerde değişimi yönetme, daha hızlı bir şekilde sorunları çözme, deneyerek öğrenme, yeni koşullara uyum sağlama ve daha yeterli hale gelme amacı ile gerçekleştirilen bir süreçtir (Balcı, 2000: 56). Çevresel değişimde yaşanan artışlar ve bunların örgütler üzerindeki etkisi çok fazlalaştığı için değişiklikleri yönetebilme

ile ilgili bilgi ve beceriler, bir yönetici için en gerekli ve en önemli güçlerden biri haline gelmektedir (Düren, 2000: 230).

Değişim yönetimi genel olarak; örgütlerin kültürü, politikaları, yapı ve sistemlerinde önemli değişiklikleri sağlayan ve bunu gerçekleştirirken stratejileri ve süreçleri değişime cevap verici nitelikte oluşturma sistemi olarak tanımlanmaktadır.

Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerinde kuruludur. Bunu sağlamak, değişim çabasını yöneten insanlarla, yeni stratejileri uygulamaları beklenen insanlar arasındaki iletişimi yönetmek; değişimin gerçekleşebileceği bir örgüt bağlamı yaratmak ve değişim için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmek anlamına gelir (Duck, 1998: 62; Whitaker, 1998).

Lewin değişmeyi üç aşamalı bir prosedür olarak görür. İlk aşama, buzların erimesidir. Bu aşamada, statükoyu koruyan güçler zayıflatılmaya çalışılır. İkinci aşamada, yeni değer, tutum ve davranışlar geliştirilir. Üçüncü aşamada ise değişim sabitleşir ve yeniden donma gerçekleşir. Ancak etkili bir değişim süreci daha kapsamlı ve detaylı etkinlikleri içerir. Değişim yönetimi, daha ayrıntılı olarak aşağıdaki çalışmalarla gerçekleştirilir (Erdoğan, 2002: 21):

- Değişimi zorlayan iç ve dış etkenlerin belirlenmesi,
- Değişiklik tanısının konması ve amaçların saptanması,
- Değişim amaçlarına ulaştıracak programın hazırlanması,
- Değişim için gerekli ortam hazırlanarak programın uygulanması,
- Değişim etkinliklerini değerlendirilmesi ve dönüt sağlanması.

Morrison (1998: 30)'a göre değişimi yönetme aşağıdaki eylem ve işlemleri içerir:

- Değişime zorlayan iç ve dış baskılarının tanımlanması.
- Amaçları ve planları belirleme ve netleştirme.
- Var olan durumla yeni olanı dikkatli bir biçimde bütünleştirme.
- Var olan ve değişen örgüt kültürü içinde işlem yapabilme.
- Geçişleri etkili bir biçimde yönetebilme.

- Örgütün mikro politikalarını yönetebilme.
- Risk alma ve öğrenim gibi konularda en uygun desteği sağlama.
- Katılanların katılımını ve değişim olayının sahiplenmesini sağlama.
- Katılanların kendilerine güvenini ve motivasyonunu geliştirebilme.
- Dönüt sağlama ve stresi yönetme.
- Örgütü değiştirebilme ve öğrenen örgütlere doğru hareket ettirebilme.

2.1.3 Değişime Karşı Direniş Kaynakları ve Çözüm Yolları

Örgütlerdeki bir çok süreçte hızlı değişim olmasına rağmen, aynı kalan, değişmeyen ve kaçınılmaz olan tek şey, değişime direnç olgusudur. Emin olunmalıdır ki, ne zaman bir örgütte değişim süreci başlatılsa, süreç içerisinde o değişime direnç de ortaya çıkacaktır. Bu sebeple, değişime olan direnç ister küçük bir çalışma grubunda isterse tüm örgütte görülsün, bu direncin üstesinden gelmek en temel sorunlardan birisi olacaktır (Goldstein, 2004).

Bellanca (2000), çalışanların değişime gösterdikleri direnç türlerini başlıca beş başlık altında toplamaktadır:

- A. Değişim düşüncesini tam ve doğru anlamakta direnmek:** İnsanlar, özellikle mevcut sisteme alışkın oldukları zaman yeni sistemin uygulanış biçimini ve getirilerini öğrenmek istemezler. Çünkü bu, onları yeni bir zihinsel çaba içerisinde sokacaktır.
- B. Değişimin getireceği faydaların geçerliliğine inanmamak:** Değişimin getireceği faydalara ve yeni yöntemin eskisinden daha başarılı olacağına inanmamak ve değişim olgusunun gereksiz olduğunu savunmak, çalışanların en sık gösterdikleri direnç türlerinden biridir.
- C. Araç ve yazılım uygulamalarını eleştirmek:** Direncin bir başka şekli, süreci destekleyen yazılım araçları ve uygulamalarla inatlaşmaktır.
- D. İstisnaları kabul etmek:** Değişime karşı birtakım istisnaların oluşmasına izin vermek, sonucu başarısızlığa götürür. Çalışanlar değişmek yerine, daha basit alternatiflerle bu zorlu sürecin başlamasını önlemeye çalışırlar.
- E. Yürürlüğe koymayı geciktirmek:** Çalışanlar, genellikle değişim için uygun zaman olmadığı gerekçesini öne sürerek, değişimin uygulamaya konulmasını geciktirmeye çalışırlar.

2.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİM

Ülkemizde zorunlu eğitim, batılı eğitim anlayış ve değerlerinin girmesiyle birlikte anlam kazanmıştır. Zorunlu eğitime ilişkin ilk yasal düzenlemeleri Osmanlı toplumunda ilk yenileşme döneminde görmekteyiz. Zorunlu eğitimi düzenlemeyi temel alan ilk yasal belge II. Mahmut'un 1824'te yayımladığı bir fermandır. Daha önceki dönemlerde okuma yazmanın gereği üzerinde duran fermanlar çıkarılmışsa da 1824 fermanı bu konuyu geniş olarak ele aldığı için zorunluluğu getiren ilk belge olduğu kabul edilmektedir (Güven, 2010, Koçer, 1990).

Atatürk' e göre eğitim millî, demokratik, çağdaş ve laik olmalı, akla ve bilime dayanmalı, işe yarar, üretici ve hayatta başarılı, ülke kalkınmasını hedefleyen, faziletli, fedakâr, disiplinli ve kendine güven duyan nesiller yetiştirmelidir. Eğitim kurumları bir teşkilatla yönetilmeli, eğitim programı günün gereksinimleri, çevre koşulları ve çağdaş ihtiyaçlar doğrultusunda pedagojik usul ve vasıtalarla olmalıdır. Eğitim ülküsü, Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine ve millî geleneklere düşman unsurlarla mücadele edecek nesiller yetiştirmelidir. Eğitim alamamış veya eğitim yaşını geçmiş vatandaşlara yönelik uygulamaların yanında, eğitimde cinsiyet ayrımı olmamalıdır (Demirtaş, 2008).

Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk eğitim Sistemindeki değişiklikleri etkileyen yapıtları şu kronolojik sıralamayı göstermektedir: 3 Mart 1924'te Türkiye Büyük Millet Meclisi, halifelîği kaldırdı ve "Tevhidi Tedrisat"ın gerekliliği üzerine bir konuşma yaptı. 30 Kasım 1925'te türbe, tekke ve zaviyelerin kapatılmasını öngören kanun yürürlüğe girdi. 9 Ağustos 1928'de Atatürk harf devrimini yaptı. Türk dilini kurtarmak için 12 Temmuz 1932'de Türk Dil Kurumu'nu kurdu (Ültanır, 2000: 200).

1924 anayasasının 87.maddesinde ilköğretimin zorunlu ve parasız olacağı belirtilmiştir. Eğitim faaliyetlerinin çağdaş bir düzeye erişmesi için pek çok inkılâp yapılmıştır 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitimdeki düzensizliğe son verecek ilk önemli aşamalardan biridir (Demirtaş, 2008). 3 Mart 1924 yılında kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat"la eğitimde ikilik ortadan kaldırılarak devlet kontrolü sağlanmıştır.

Bu dönemde genel ilkokullara "ilkokul" denmiş ve süresi 5 yıl olarak belirlenmiştir.789 sayılı kanunla da ilkokullar 4 çeşit olarak belirlenmiştir (Erdem, 2005).

10 Aralık 1946'da toplanan III. Milli Eğitim Şurasında şehir ilkokullarının ortaokullarla birleştirilerek, öğrenim süresinin 8 yıla çıkarılması önerilmiş fakat uygulanamamıştır.

1961 Anayasası 50.maddesinde, ilköğretimin zorunlu ve Devlet okulları da parasız olduğu ilkesini tekrarlamıştır.

1970 yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğünde, ilköğretimin sorunlarını çözmek için kurulan ve uzmanlardan oluşan bir çalışma kümesi İlköğretim ve Eğitim Kanununun değiştirilecek ve buna eklenecek yönlerini de incelemeye başladı (Başaran, 1982: 40).

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile eğitimimiz sistem yaklaşımıyla ele alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. İlköğretimde bu düzenlemeden payını almıştır. Bu kanunla eğitim "örgün" ve "yaygın" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İlköğretim bu kanuna göre 6–14 yaşları arasındadır ve zorunludur. Gerek duyulursa yatılı temel eğitim okulları açılır. Okulöncesi eğitim, yetiştirici kurs ve sınıflar zorunlu değildir, tüm öğretmenlere de yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. İlkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek için önce 2 yıllık enstitü (daha sonra adı yüksekokul oldu) sonrada bunların süreleri 4 yıla çıkarılarak "eğitim fakülteleri" ne dönüştürülmüştür (Erdem, 2005).

1983'de çıkarılan 2842 sayılı kanunla temel eğitim yerine ilköğretim kavramı kullanılmıştır. 1988 yılında yapılan 12. Milli Eğitim Şurası'nda da 6. kalkınma planı döneminin sonuna kadar yaygınlaştırılması önerilmiştir. 18 Ağustos 1997 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan 4306 sayılı kanunla ilköğretim okulları 8 yıllık eğitimden oluşur ibaresi kesinlik kazanmıştır. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi hükmü getirilmiştir (Resmi Gazete, sayı 23084. s.2).

Türkiye’de 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. 4306 sayılı yasa ile özetle ilköğretim okulları sekiz yıllık olmuş, ilk ve ortaokul birleşerek ilköğretim okulu olmuştur. Yasanın çıkmasıyla birlikte başlayan en etkili eleştiriyi dönemin Milli Eğitim Bakanı (Uluğbay) şu şekilde ifade etmiştir: “*Sekiz Yıllık Zorunlu ve Kesintisiz İlköğretim*”in 28 Şubat 1997 Millî Güvenlik Kurulu’nun Kararları ile dayatıldığı birçok kişi tarafından söylene ve yazıla geldi. Böylece, bu eğitimin ön hazırlığı olmayan aniden zorla dayatılmış ideolojik bir uygulama olduğu görüşü toplumda hâkim kılınmak istendi. Açıkçası bu yaklaşım geniş ölçüde başarılı da oldu.” Bu eleştiriye paralel olarak, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemine geçiş dönemindeki mevcut Milli Eğitim Bakanı ise, 4306 sayılı kanunla gelen değişikliklerle ilgili olarak şu ifadelere yer vermiştir: “*8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim; bireyleri özgürleştirmeyen, tercih ve hedef değiştirmeye fırsat vermeyen, seçme hakkı tanımayan, farklılıklara imkân vermeyen ve farklı seçenekler sunmayan yapısı ile çağdaş dünya eğitim sistemlerinden ayrıştıyordu. Ayrıca zorunlu eğitimin 8 yılda tamamlanması, gelişmiş ülkelerle aramızda ciddi bir eğitim açığı oluşturuyordu*” (MEB, 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler , 2012).

30 Mart 2012 tarihinde 6287 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” adıyla Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sistemi yasalastı. 11 Nisan 2012 tarihinde de Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girdi.

2.3. KESİNTİLİ VE ZORUNLU (4+4+4) EĞİTİM SİSTEMİ

Milli Eğitim Bakanlığı 18. Milli Eğitim Şurasında alınan zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve orta öğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir kararı alınmıştı (EBS, 2012).

Bu karar sonrasında halk arasında yaygın olarak “4+4+4 yasası” olarak adlandırılan ve Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne sunulan yasa teklifi, 30 Mart 2012 günü kabul edildi ve 6287 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” adıyla yasalaştı. 11 Nisan 2012 tarihinde de Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girdi.

6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Sendikaları ve Üniversiteler açıklamalar yaparak sistemi ya savunmuşlar ya da karşı duruş sergilemişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sistemini aşağıdaki şekilde ana hatlarıyla tanımlamıştır (MEB, 2012):

- Bu değişikliklerle birlikte halen uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir.
- Özellikle ikinci kademe, yani ortaokullar, öğrencilerin daha özgür bir birey olarak sivil toplum ve demokratik devlet anlayışı gereğince eğitim süreçlerinde özgür ve karar değiştirme hakkına sahip olmalarına fırsat vermektedir.
- Eğitim süresinin önemi kadar, öğrencilerin sistem içindeki programlarda tercih değişikliği yapabilmeleri de en az o kadar önemlidir.
- Yeni düzenleme ile ilkokul, ortaokul ve liseler bağımsız (fizikî olarak) oluşturulabileceği gibi, imkân ve şartların elverişli olmadığı yerlerde

ortaokulların ilkokullarla ya da liselerle birlikte oluşturulmasına da fırsat verilmektedir.

- Ortaokullar, program bütünlüğü korunarak, üst öğretim programlarının bütününe yönelik olarak fazla sayıda seçeneği barındırıp, lise öğrenim sürecinde yer alan programların tercih edilmesine fırsat verecek esneklikte tasarlanacaktır.
- Yeni düzenleme ile ortaokul ve liselerde, Kuran-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatının seçmeli ders olarak okutulması sağlanmıştır.
- Ayrıca ortaokullarda, yani ikinci 4 yıllık kademedeki Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil gibi temel dersler dışında seçimlik dersler ile lise eğitimi için alt yapı oluşturulacaktır.
- Ortaokullardaki zorunlu dersler dışındaki seçimlik dersleri, öğrencinin veya ebeveyninin isteğine ve tercihinin bağlı olarak alabilme hakkı getirilmektedir. Böylece bireylerin demokratik hak ve taleplerine sınırlama değil, aksine seçme hakkı sağlanarak bireylere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir eğitim alma yönünde taleplerinin karşılanması imkânı sağlanmıştır.

Eğitimciler Birliği Sendikasına göre Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sistemi sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasını sona erdiren ve zorunlu eğitim sürecini kesintili hale getirecek şekilde 4 yıl (ilkokul) +4 yıl (ortaokul) +4 yıl (lise) olmak üzere yapılandırılan bu sistemdir. Bu sistemin temel özellikleri (EBS, 2012) ;

- Üç kademedeki oluşması ve kesintili olması,
- İlkokul sürecini, bütün bireyler için tek tür okul ve tek öğretim programı olarak düzenlemesi,
- Ortaokulu farklı öğretim programlarının uygulanabileceği bir okul dönemi olarak düzenlemesi,
- Ortaokul ve lise programları arasında ilişki kurması,
- Farklı programların uygulandığı ortaokul türlerine imkân vermesi,
- Ortaokulların, bağımsız okullar şeklinde veya liselerle ya da ilkokullarla birlikte açılabilmesi,

- İmam hatip ortaokullarının bağımsız ya da imam hatip liseleri ile birlikte açılabilmesi,
- Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı derslerinin kanuni seçimlik ders olmak üzere ortaokul ve liselerde seçimlik derslere yer vermesi,
- Diplomanın 12 yıllık zorunlu öğretimin sonunda (lisenin bitirilmesiyle) düzenlenmesi,
- Zorunlu eğitimin 12 yıl olması, bir diğer ifadeyle bireylerin 6 yaşından itibaren ara vermeden 12 yıl süreyle eğitim sisteminin içerisinde yer alması şeklinde, temel karakteristiği ise kademeler ve program türleri arasında geçiş esnekliği olarak ifade edilebilir.

Eğitim ve Bilim İş görenleri Sendikasına göre Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sistemi (Eğitim-İş, 2012): Yasa, eğitim gibi ülkenin geleceğini ve tüm bireylerini ilgilendiren bir konuda yapılması gereken uzlaşma ve demokratik katılım yaklaşımı ile paydaşlarca benimsenmeden, bilimsel araştırma ve geliştirme (AR-GE) veri ve bulgularını içermeyen, halkın tam, doğru ve anlaşılır nitelikte bilgilendirilmesi sağlanmadan apar topar hayata geçirilmiştir. Bu sistemle birlikte:

- Okul Öncesi Eğitim yok sayılmıştır.
- Okula Başlama yaşı bilimsel değildir.
- 2. Dört yıldaki Mesleki Yönlendirme bilim dışıdır.
- İmam Hatip Okulları korunmakta diğer okullar yok sayılmaktadır.
- Yeni Sistem Öğretmen Yetiştirme koşullarına uygun değildir.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikasına göre Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sistemiyle birlikte:

- “İlköğretim devlet okullarında parasızdır” ifadesi çıkarılarak, ilköğretimin tamamen paralı hale getirilmesinin ilk adımları atılacaktır.
- Zorunlu ilköğretim iki kademeye ayrılacak. 4 yıllık birinci kademede herkes aynı eğitimi alıp, temel derslere girecek olup, ikinci kademede ise “mesleğe yönlendirme” adı altında seçmeli dersler başlayacak.

- Daha önce 4. sınıf sonrası için öngörülen “açık öğretim” sistemi tepkiler üzerine 8. sınıf sonrası için getirildi. Çocuk gelinlerin ağırlıklı olarak 13, 14, 15 yaşında olduğu düşünüldüğünde, mevcut düzenleme ile “çocuk gelinler” uygulamasına resmen onay verilmiştir.
- Yıllardır okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak için çalışmalar yapılmasına rağmen, yasa teklifinde okulöncesi eğitimin zorunlu eğitimin kapsamı dışında bırakılmış olması düşündürücüdür.
- 4+4+4 sisteminde ilk 4 yıldan sonra gelen 4 yılın (10-14 yaş dilimi) “Yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık” olarak planlanmaktadır.
- Öğrencilerin ergenlik çağının başında, henüz her alanda gelişimlerinin sürdüğü, ilgi ve yeteneklerinin belirgin ve tutarlı hale gelmediği bir dönemde mesleki eğitime yöneltilmeleri bilimsel ilkelere uygun ve gerçekçi değildir.
- Dünya ülkeleri mesleğe yöneltme yaşını ortaöğretim (lise) başlangıcına doğru yönlendirirken, pedagojik olarak hiçbir faydası olmayan erken yaşta mesleğe yönlendirme uygulaması öğrencilerimize yapılacak en büyük kötülüktür
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Danıştay’ın zorunlu din dersinin kaldırılması yönündeki kararlarına rağmen düzenleme yapmayanlar, zorunlu din dersleri yanında seçmeli din dersleri getirerek, “dindar gençlik” projelerini güçlendirmek istenmektedir.(Eğitim Sen,2012)

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (2012) Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sistemi ile ilgili bir anket yaptırmış, yapılan anketin sonuçları sendika başkanı tarafından: “4+4+4 sistemi oldu bittiye getirilerek, önümüzdeki dönemden itibaren uygulamaya konulacaktır. Birçok yanlışlığı, eksikliği içinde barından, içi boş olan bu sistem milli eğitimin sırtında kambur haline gelecektir. Özellikle ilkokul eğitiminin 5 yıldan 4 yıla düşürülmesiyle 50 bin sınıf öğretmeninin norm kadro fazlası haline gelmesine karşı ivedilikle tedbir alınması gerekmektedir. Öte yandan okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamından çıkarılması büyük hata olmuştur. Önümüzdeki eğitim-öğretim yılında okul öncesinde okullaşma oranlarının düşeceği aşikârdır. Okula başlama yaşının da öne çekilmesi, hem öğrencileri hem de öğretmenleri çok olumsuz etkileyecektir. 60-66 ay arasındaki çocukların velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamlarının sağlanacak, 66 ayını tamamlayan çocukların ise okula kaydı zorunlu olacaktır. Bu yaştaki çocuklar henüz oyun çağındadır. Kas-sinir

koordinasyonu gelişmemiş çocuklara okuma-yazma öğretmek, onların birinci kademe birinci sınıfa adapte etmek çok zor olacaktır. Bütün bu engel ve endişeler anket sonuçlarına da yansımıştır. Eğitimcilerimiz yeni sistem ile ilgili ciddi kaygılar taşımaktadır. Bu noktada yapılması gereken Hükümetin gerekli tedbirleri alarak yeni eğitim-öğretim yılına en az hasarla başlanmasını sağlamaktadır. Aksi takdirde eğitimi büyük bir kaos beklemektedir.” şeklinde açıklanmıştır (TES, 2012).

Anadolu Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Sendikası 4+4+4 Eğitim Sistemiyle ilgili olarak Mart 2012’de uyguladığı ankette öğretmenlerin ağırlıklı olarak %48 oranında 1+5+3+4 şeklinde bir yapılandırmadan yana olduğunu, Ortaokulların yeniden açılmasına sıcak bakan öğretmenler 5 sınıfın ortaokul kapsamına alınmasına büyük oranda karşı çıktıkları, aynı şekilde okul öncesi zorunlu eğitimden yana olan öğretmenlerin oranı %85, taslağın meclis gündemine getiriliş şekli ve tartışılma sürecini “siyasi” bulanların oranı %76 olarak belirlenmiştir (AES, 2012).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Kurulu olarak TBMM Başkanlığına sunulan, 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi’nden büyük endişe duymaktayız. Kanun teklifi, insan hakları, eğitim bilimleri ve psikolojinin temel ilke ve bulguları ile çağdaş eğitim anlayışı açısından aşağıda belirtilen sakıncaları ve sorunları içermektedir:

- Önerilen 4+4+4 modeli eğitim hakkına erişimi engellemektedir.
- Zorunlu ilköğretime başlama yaşının 1 yıl erkene alınması ve bunun sonucu olarak okulöncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışına çıkarılması çocuğun gelişim ve eğitimine ilişkin bilimsel verilere uygun değildir
- Mesleki yöneltmenin erkene alınması sakıncalıdır.
- Önerilen yeni sistem mevcut öğretmen yetiştirme koşullarına uygun değildir
- Yaygın Eğitimin örgün ortaöğretim kapsamında yer alması temel eğitim ve zorunlu eğitim yaklaşımına uygun değildir
- Yüksek Öğretim kurumlarına giriş ile ilgili maddeler çelişkili ve bilimsellikten uzaktır

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen gerekçe ve nedenlerle 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi geri çekilmelidir. Eğitim sistemimizdeki tüm yeniden düzenleme çalışmaları “sistem yaklaşımı” çerçevesinde, bilimsel bakış açısıyla ve özellikle eğitim bilimlerinin ışığı altında Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve demokratik kitle örgütleri başta olmak üzere bütün ilgili tarafların etkili bir işbirliğine dayalı olarak ele alınmalıdır (Ankara Üniversitesi, 2012).

Boğaziçi Üniversitesi: Bir ülkedeki eğitim sistemi ve bunun uygulanmasını içeren model değişiklikleri, ancak daha önceki sistem ve uygulamalar bilimsel değerlendirmelerle ele alınıp gelişim ve değişimin zorunlu olduğu saptanırsa, gerekli olabilir. Böyle bir bilimsel değerlendirmeye dayanmayan değişiklikler, insan gücü açısından olduğu kadar ekonomik açıdan da savurganlığa neden olur. Getirilmek istenen 4+4+4 Eğitim sistemi ile ilgili yasa okula başlama yaşı, mesleki yönlendirme, okul öncesi eğitim, ilköğretim sonrası geçişler gibi sorunlar yüzünden vazgeçilmelidir. Eğitim sistemimizde yapılacak değişikliklerin bilimsel veriler ışığında gerçekleşmesi, farklılıklar açısından büyük kaynak, enerji ve birikimi içinde barındıran toplumumuzun insan gücünü donanımlı hale getirmemizde etkin olacaktır. Eğitim Fakültesi’nde çalışan bilim insanları olarak bu konudaki duyarlılığımızı, dayandığı bilimsel temeller ışığında iletiyor, bu olguyu gerçekleştirme gücüne toplum olarak sahip olduğumuzu düşünüyoruz (Boğaziçi, 2012).

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu, TBMM ilgili Komisyonu’na ve kamuoyunca tartışılan ve 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifini, bilimsel ve mesleki sorumlulukları gereği değerlendirerek, değerlendirme sonuçlarını paylaşmaya karar vermiştir. Bilimsel temellerden uzak ve çocukların gelişim özelliklerine uygun görünmeyen, fırsat eşitliğine ve kamu yararına aykırı görünen söz konusu yasa teklifinin geri çekilmesi gerektiği, bunun yerine, eğitimin temel sorunlarının çözülmesi için daha çağdaş, daha demokratik, insan odaklı bir eğitim sisteminin yapılandırılması amacıyla tüm tarafların sürece katılması ve geniş bir mutabakata varılması gerektiği düşünülmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2012).

Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Zorunlu ve Kesintili (4+4+4) Eğitim Sisteminde mesleki eğitime yönlendirme, zorunlu eğitime başlangıç yaşı, ilköğretimin ikinci yarısında ayrıştırılmış programlar ve eğitim süreçleri üzerinde yoğun tartışmalar olmuş ve teklif bu konularda yeniden biçimlendirilmiş olup. ODTÜ Eğitim Fakültesi olarak teklifin ilk kapsamı ve daha sonra değişen kapsamı üzerinde bilimsel ilkeler ışığında (ODTÜ, 2012):

- 5 Yaş grubu için okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır.
- İlköğretime başlama yaşı 6 yaş (72 ay) olmalıdır.
- İlköğretim dokuz yıl olup 6+3 veya 5+4 şeklinde düzenlenmelidir ve ortaöğretim üst düzey akademik eğitim sağlayan 3 yıllık kurum olarak yeniden organize edilmelidir.
- İlköğretimin ikinci kademesinde seçmeli dersler olmalı ancak, her dönem 2 seçmeli dersi geçmeyecek biçimde düzenlenmelidir.
- Mesleki eğitim ortaöğretimin ikinci yarısına veya ortaöğretim sonrasına ötelenmelidir.
- Okullar arasındaki nitelik farklılıklarının giderilmesi gerekmektedir
- Ortaöğretim kurumları genel liseler, çok amaçlı liseler (mesleki ve teknik eğitimi kapsayan) ve fen liseleri biçiminde üç kategori altında yeniden yapılandırılmalıdır.
- Yükseköğretime geçiş, ilköğretim ve ortaöğretimde niteliği arttırmaya katkıda bulunacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Önerilerinde bulunulmuştur

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışan öğretim elemanları 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili yasaya laik, bilimsel ve demokratik eğitim ilkeleriyle bağdaşmadığı gerekçesiyle karşı çıkmışlardır (Mersin, 2012).

Yürürlüğe giren bu kanunla Türk Milli Eğitim Sisteminde yapılan köklü değişiklikleri incelemeye başladığımızda karşımıza en çok okula başlama yaşı, kesintili eğitim sistemi, mesleki yönlendirme çıkmaktadır. Bunları ele aldığımızda

2.4. Okula Başlama Yaşı

İlgili Kanun teklifinde, ilköğretime başlama yaşı bir yıl öne (beş yaş = 60 ay) alınmakta ve okul öncesi eğitime vurgu yapılmamaktadır. İlköğretim sürecinden önce ve bu sürecin dışında yapılan okul öncesi eğitimin temel amacı, çocukları ilköğretime hazırlamak ve ilköğretim için gerekli becerilerin kazandırılmasında önemli fırsatlar sunmaktır. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları, okul öncesi eğitim almış çocukların, bu eğitimi almamış akranlarına kıyasla hem ilköğretime daha iyi uyum sağladıklarını hem de üst öğrenim basamaklarında daha başarılı olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla, genel olarak dünyadaki birçok ülkede en az 72 aylık çocukların ilköğretime başlatılmaları ve ilköğretim öncesinde okul öncesi eğitim uygulamaları bir tesadüf değildir. Kaldı ki; 1983-1985 eğitim-öğretim yıllarında beş yaş çocuklarının ilköğretime alınmalarının denendiği ve bu uygulamanın başarısızlıkla sonuçlandığı da bilinmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2012).

Genelde dünya ülkelerine baktığımızda çocukların programlı öğretime başlama yaşı 5 ile 7 arasında değişmektedir. Erken okullaşma yapılan ülkelerde (örnek; İngiltere) programlar, sınıf ortamları ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, çocuğun zorlanmadan 1-2 yıl içerisinde okuma yazmayı öğrenmesine fırsat verecek şekilde düzenlenmiştir. Bireysel eğitim ön plandadır. Çocuğun öğrenirken herhangi bir kırıklığa, uğramasını önleyecek esnek yaklaşımlar benimsenmiştir. Okula başlama kriterleri ise ülkenin nüfus yapısına, ekonomik durumuna, iklim ve coğrafi koşullara, çocuğa verilen değere, çocuğun özelliklerine göre değişmektedir (Oktay, 2012).

Tablo 1. Dünyadaki Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı ve Süreleri

Ülkeler	Okula Başlama Yaşı	Okuldan En Düşük Ayrılabilceği Yaş	Zorunlu Öğretim Süresi (Kesintisiz)
İngiltere	5	16	11
İrlanda	6	16	10
Fransa	6	16	10
Almanya	6	15/16+	9/10
Macaristan	6	18	12
İtalya	6	16	10
Hollanda	4/5	18	13
İspanya	6	16	10
İsveç	7	16	9
İsviçre	4/5	16	9/11
Avustralya	5/6	15/16/17	9/11
Kanada	6/7	16/18	10/12
Japonya	6	15	9
Kore	6	15	9
Yeni Zelanda	6	16	10
Singapur	6/7	16/17	10
Güney Afrika	7	15	8
ABD	6	16	10

Kaynak: <http://www.inca.org.uk/documents/Table5.pdf>

UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün verilerine göre, dünyadaki 204 ülkenin 126'sında, yani ülkelerin yüzde 62'sinde, okula başlama yaşı 6'dır. Bu ülkelere Güney ve Kuzey Amerika ile Batı Avrupa ülkelerinin çoğunluğu dâhildir. İlköğretime başlama yaşı 5'e ve ilköğretimin ilk kademesi 4 seneye indirildiği için, Türkiye dünyada böyle bir eğitim yapısına sahip ve çocuklarının ilköğretim ilk kademeyi 9 yaşında tamamlayacağı tek ülke haline gelmiştir

Kesintili ve Kesintisiz Eğitim: Kesintisiz temel eğitim, çocuklara en azından üst ortaöğretime, yani liseye başlayana kadar sadece bir öğretim programı ile eğitim hizmeti sunuluyor olması, aynı yaştaki çocukların temel eğitim boyunca farklı program ve okul türlerine ayrılmamasıdır.

Dünyadaki gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğu Türkiye'den çok daha uzun süre öğrencilerine farklı eğitim programlarına maruz bırakmadan “kesintisiz” olarak eğitim hizmeti veriyor. Aşağıdaki tabloda görüleceği gibi, bu ülkelere, ABD, İngiltere ve Fransa'ya ek olarak, uluslararası testlerdeki başarılarıyla tüm dünyaya parmak ısırtan Finlandiya, Kanada ve Polonya da dahil (ERG, 2012).

Dünya ülkelerindeki eğitim uygulama örnekleri göz önüne alındığında ülkemizden farklı olarak Amerika, Avustralya, Almanya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İzlanda, Polonya, Meksika, Portekiz, İtalya, Belçika, Hollanda İsviçre vb. Avrupa, Asya, Amerika kıtalarındaki ülkelerde yaşayan öğrencilerin farklı eğitim programlarına ayrıştıkları en erken yaş ve öğrencilerin 15 yaşında kayıt olabilecekleri öğretim program sayısı Tablo 2'de gösterilmiştir

Tablo 2. Ülkelerde Öğrencilerin Farklı Eğitim Programlarına Ayrıştırıldıkları En Erken Yaş ve Öğrencilerin 15 Yaşında Kayıt Olabilecekleri Öğretim Programı Sayısı

Ülkeler	Öğrencilerin Farklı Eğitim Programlarına Ayrıştırıldıkları En Erken Yaş	Öğrencilerin 15 Yaşında Kayıtlı Olabilecekleri Öğretim Programı Sayısı	Ülkeler	Öğrencilerin Farklı Eğitim Programlarına Ayrıştırıldıkları En Erken Yaş	Öğrencilerin 15 Yaşında Kayıtlı Olabilecekleri Öğretim Programı Sayısı
Avustralya	16	1	İspanya	15	2
Kanada	16	1	Japonya	15	2
Danimarka	16	1	Meksika	15	3
Finlandiya	16	1	Portekiz	15	3
Fransa	16	1	İtalya	14	3
İzlanda	16	1	Kore	14	3
Yeni Zelanda	16	1	Belçika	12	4
Norveç	16	1	Hollanda	12	7
Polonya	16	1	İsviçre	12	4
İspanya	16	1	Çek Cumhuriyeti	11	5
İsveç	16	1	Macaristan	11	3
İngiltere	16	1	Avusturya	10	4
ABD	16	1	Almanya	10	4

Kaynak: OECD, Equity and Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, 2012, s. 57.

2.5. Mesleki Yönlendirme

Önerideki ikinci 4 yılın mesleki ve teknik yönlendirmeyi içermesi, bilimsel açıdan kabul edilir bir seçenek değildir. On yaşındaki bir çocuğun ilgi, yeti, bilgi ve becerileri, kalıcı bir hale gelmemiştir. Bilimsel veriler, bu alanlardaki değişmezliğin ergenlik dönemi sonunda bile oluşmadığını açıkça göstermiştir. On yaşındaki çocukları ömür boyu çalışacakları alanlara yönlendirmek, bilimsel açıdan olası değildir. Bilimsel veriler ilgi, bilgi, yeti ve becerilerin 15 yaşlarında bile kararlılık göstermediğini ve kaygan bir zeminde olduğunu saptamıştır. Bu nedenle 9-10 yaş gibi bir gelişim döneminde, çocukları bu tür seçimleri yapmaya zorlamak, hiç bir bilimsel veri ve sonuçla bağdaşmamaktadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2012).

Mesleki yöneltmenin erkene alınması sakıncalıdır. Erken mesleki yönlendirme çocukların temel eğitim ile hedeflenen “bütünsel gelişim”ini engelleyicidir. Çocukların yetenek, ilgi, özellik ve değerlerini tanıyarak yaşam hedefleri ve beklentilerinin belirgin ve tutarlı hale gelmesi ancak ergenlik döneminin sonunda gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle erken tercih sakıncalıdır. Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmaların bulguları, ergenlik ve gençlik dönemlerinin giderek daha ileri yaşlara kaydığı yönündedir. Son yıllarda “gecikmiş ergenlik”, “uzatılan gençlik” gibi kavramlar ile işaret edilen bu durum, kariyere yönelik belirleyici meslek seçimi ve tercihlerin 17-18 yaşlarına kaydırılmasını gerekli kılmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2012).

4+4+4 modelinde mesleki yöneltmenin bu kadar erken bir yaşta başlamasının bilimsel dayanağı yoktur. Bireyler, gelişim özellikleri nedeniyle, mesleki ilgi ve yeteneklerini 9-10 yaşlarında belirleyemezler. Bu durum gelecekte hem bireysel, hem toplumsal olarak ekonomik, psikolojik, sosyolojik açılardan kayıplara neden olacak ve çocuk işçiliğini yaygınlaştıracaktır (Mersin Üniversitesi, 2012).

Meslek tercihi ve meslek eğitimi, temel ve genel eğitimden sonra yapılmalıdır. Sağlıklı bir meslek tercihi, çocuğun kendi ilgisini, yeteneklerini, değerlerini, kişilik özelliklerini tanıması; meslekleri, mesleğin gerektirdiği eğitimi, istihdam olanaklarını ve koşullarını tanımasıyla mümkündür. Yapılan araştırmalar, ergenlerin ilgilerinin 17-18 yaşlarında kararlılık göstermeye başladığını, bununla birlikte sürekli değiştiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla gelişmiş birçok ülkede ve özellikle Avrupa ülkelerinde mesleki yönlendirmenin orta öğretimin son yıllarında yapılması bir tesadüf değildir (Hacettepe Üniversitesi, 2012)

Bazı mesleklere ilişkin beceriler ortaöğretim düzeyinde seçmeli programlar, dersler ve işyerinde eğitim uygulamalarıyla öğretilbilir ve ortaöğretim sonrası iş yaşamına atılmayı düşünen öğrencilere temel eğitimin ana unsurlarından yoksun kalmadan iş becerilerinin kazandırılması sağlanabilir. Bu uygulamaların sanayi ile işbirliği içinde modüler olarak düzenlenmesi ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere yer vermesi gerekir (ODTÜ, 2012).

Güven (2012)'e göre mesleki yönlendirmede üzerinde durulması gereken hususlar şunlardır:

- a. Mesleğe yöneltme için sürekliliği olan bir program seçilmelidir.
- b. Gelişme ve olgunlaşma vurgulanmalıdır.
- c. Belirli bir mesleği zamanından önce seçme baskısından bireyi kurtarmaya çalışılmalıdır.
- d. Öğrencinin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin geniş ölçüde bilgi sahibi olunmalıdır.
- e. Belirli bir meslek ya da iş yerine meslek seçme ve hazırlama konusu *kariyer* kavramı içinde ele alınmalıdır.
- f. Öğretim, bireyin meslek seçmesi gibi kısıtlı bir iş ya da eylem için olmaktan çok mesleksenel gelişim kavramı içinde ele alınmalıdır.

Mesleki yönlendirmeyi yapan rehberlik uzmanının temel görevi, birey ya da bireylere standart testler, ilgi envanterleri, başarı testleri uygulaması ve bu testleri yorumlamanın yanı sıra toplanan bilgiler çerçevesinde bireyin kendine uygun meslek alanını seçmesi için bireyin gerçeğe uymayan beklentilerini görmesini, yeterlilikleri ile yetersizliklerini ve gerçek gücünü fark etmesini sağlamada yardımcı olmaktır. Bu iki yönlendirme hizmetinin sağlıklı yapılabilmesi için bireyin psikolojik özelliklerinin de rehberlik uzmanları tarafından incelenmesi ve gerek eğitsel, gerekse mesleki kararlarda bu bilgilerin göz önünde tutulması gerekmektedir.

2.6. YURT DIŞINDAKİ EĞİTİM SİSTEMLERİ

Bu bölümde random seçilen ülkeler olan Almanya, Amerika, Avusturya, Avustralya, Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İsveç ve Portekiz'deki eğitim sistemleri hakkında genel olarak bilgiler yer almaktadır.

2.6.1. Almanya Eğitim Sistemi

Almanya eğitim sisteminde zorunlu eğitim genelde çocuğun altı yaşını doldurmasıyla başlamakta, on sekiz yaşına kadar on iki yıl sürmektedir. Bu sürenin 9-10 yılı temel eğitimde, kalan süre ise meslek eğitiminde geçmektedir. (MEB, 2006: 38). Anaokulu 3-5 yaş, zorunlu eğitim ise 6-18 yaşlarını kapsamaktadır.

Yönlendirme sınıfları ilköğretim bitiminde 10–11 yaş döneminde. Yönlendirme sınıflarının akabinde dört tur okul bulunmaktadır. Bunlar; Akademik lise, Genel lise, Temel eğitim okulu ve Karma okuldur. Temel eğitim okulu ve Karma okulunun bitiminde mesleki eğitim devam etmekte olup, Akademik lise ve Genel lise bitiminde öğrenciler üniversitelere devam etmektedirler. Almanya'da zorunlu eğitim 4 yıl ilköğretim, 5 yıl ortaöğretim I. devre ve 3 yıl ortaöğretim II. devre olmak üzere 12 yıl sürer, 6–18 yaş dönemini kapsar. İlköğretim ve ortaöğretim I. devre öğretim düzeyleri "zorunlu genel eğitim" olarak isimlendirilmektedir (Erginer, 2007: 55). Yani 12 yıllık sürenin 9 yılı temel eğitimde geri kalan süre ise mesleki eğitimde geçmektedir (MEB, 2006: 38).

2.6.2. Amerika Eğitim Sistemi

Genel olarak Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim üç seviyede düzenlenmiştir. Okul öncesi eğitimi de kapsayan ilköğretim düzeyi, ortaöğretim düzeyi ve ortaöğretim sonrası düzey. Mesleki eğitim hem ortaöğretim düzeyinde hem de ortaöğretim sonrası düzeyde alınabilir. Ayrıca kişilere yaşamları boyunca yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim programları sunulur. ABD'de Eğitim Federal Hükümet, eyalet hükümetleri, kent yönetimleri, okul bölge yönetimleri ve okullarca değişen oranlarda sorumluluk ve görev paylaşımı ile yönetilmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim zorunludur ve 29 eyalette 7 yaşında, 16 eyalette 6 yaşında ve 3 eyalette 5 yaşında başlar. Devlet okullarına devam edenler için ortaöğretimin sonuna kadar eğitim ücretsizdir. 3-5 yaş arasındaki çocukların yaklaşık yüzde altmışı okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlıdır. İlköğretim yerel ve eyalet politikalarına göre 4 ile 7 yıl sürer. İlköğretim çağındaki çocukların yüzde 97'sinden fazlası devlet okullarına ve özel okullara kayıtlıdır. Ortaöğretim bölgelere göre değişmekle birlikte 7-9. sınıflarda başlar ve 12. sınıfı tamamlayana kadar devam eder. Bazı eğitim bölgelerinde ortaöğretim alt ve üst düzey sınıflar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ortaöğretim çağındaki çocukların yaklaşık yüzde 95'i ortaöğretim kurumlarına kayıt olmakta ve yüzde 70'i (yaklaşık 2.5 milyon) lise diploması ile mezun olmaktadır (MEB, 2006: 77).

2.6.3. Avusturya Eğitim Sistemi

Bugün Avusturya’da geçerli eğitim sistemi 1962 yılında düzenlenen Eğitim Yasası’na (Schulgesetz) dayanmakta olup bu yeni düzenlemeyle zorunlu temel eğitim sekiz yıldan dokuz yıla çıkarılmıştır. 1994/1995 öğretim yılından itibaren, okullara belli ölçüde özerklik tanıyan bir düzenleme yapılmıştır. Bu özerklik kapsamında okul yönetimleri, Eğitim programlarında, öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinden oluşan okul kurulu, öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinden oluşan okul forumunun da kararı ile değişiklik yapabilmektedirler (MEB, 2006: 85).

Eğitim anaokulunda 4 yaş ile başlar. Zorunlu eğitim 7-15 yaşlarını kapsar. 4 yıl süren ilköğretimden (volksschule) sonra, 4 yıl süren genel ortaokul (hauptschule) ya da genel eğitim veren yüksekokullar (allgemein bildenden hohoren schule, AHS) bulunmaktadır. Avusturya’da ilköğretimden önce bir hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Bu sınıfa zorunlu eğitim çağında olup ilköğretimde zorlanan öğrenciler devam etmektedir. Avusturya eğitim sisteminde cesitli eğitim sorunları ve yönlendirmelere ilişkin öğrencilere ve velilere yönelik yaygın bir danışmanlık ağı mevcuttur (Memduhoğlu, 2005: 549). İlköğretim (volkschule), iki basamaktan oluşur. Birinci basamak 1. ve 2. Sınıfları kapsar. Eğer gerekli görülürse okulöncesi eğitimde bu devre temel eğitime dahil edilir. İkinci basamak 3. ve 4. sınıfları kapsar. Eğer gerekli görülürse bir üst sınıf bu basamağa dahil edilir (MEB, 2006: 61-62).

2.6.4. Avustralya Eğitim Sistemi

Avustralya’da üç çeşit eğitim tarzı vardır. Bunların içinde en yaygın olanı 13 yıl sürenidir. Yeni Güney Galler, Viktorya, Avustralya Başkent Bölgesi (ACT) ve Tasmanya’da verilen 13 yıllık eğitim aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır: Hazırlık sınıfı (Bu sınıf zorunlu olmamakla birlikte hemen her zaman okunmaktadır.) 6 yıl ilköğretimin birinci kademesi (1. sınıftan 6. sınıfa kadar) 6 yıl ilköğretimin ikinci kademesi (7. sınıftan 12. sınıfa kadar) Avustralya Başkent Bölgesi’nde ve Tasmanya’da devlete bağlı ortaokullar 7.sınıftan 10.sınıfa kadar devam eder. En son iki yıl başka kolejlerde okunur. Güney Avustralya ve Kuzey Bölgesi’ndeki okul eğitimi 12 ya da 13 yıl sürer. Bu eğitim şu bölümlerden oluşur:

- Hazırlık sınıfı (Bu sınıf zorunlu olmamakla birlikte hemen her zaman okunmaktadır.)

- 7 yıl ilköğretimin birinci kademesi (1. sınıftan 7. sınıfa kadar)
- 5 yıl ilköğretimin ikinci kademesi (8. sınıftan 12. sınıfa kadar)

Queensland ve Batı Avustralya’da eğitim 12 yıl sürer ve aşağıdaki bölümlerden oluşur:

- 7 yıl ilköğretimin birinci kademesi (1. sınıftan 7. sınıfa kadar)
- 5 yıl ilköğretimin ikinci kademesi (8. sınıftan 12. sınıfa kadar)

Bu eğitimde hazırlık sınıfı mevcut değildir. Queensland’da öğrenim gören öğrencilerden bazıları eğitimlerinin son iki yılında üç devlet kolejinden birine devam ederler. Tüm eyalet ve bölgelerin yasaları altı yaşından (1.sınıf) 15 yaşına (10.sınıf) kadar eğitimi zorunlu kılmışlardır. Tasmanya’da bu sürenin üst sınırı 16 yaşdır. Çocukların çoğunluğu beş yaşından önce anaokuluna başlar ve 15 yaşına geldikten sonra 2 yıl daha okuyarak ortaöğrenimlerini tamamlamış olurlar. (MEB, 2006: 96).

2.6.5. Belçika Eğitim Sistemi

Belçika’da 1 yaş itibari ile kreşlerde eğitim başlar ve okulöncesi eğitim ile devam eder. Zorunlu eğitimin süresi 12 yıldır. Zorunlu eğitim 6 yaşında başlamakta ve 18 yaşında sona ermektedir. Zorunlu eğitim süreci hem ilköğretimi hem ortaöğretimi kapsamaktadır. 6 yaşında okula başlayan bir çocuk 12 yaşında ilköğretimi tamamlayıp ortaöğretime devam etmektedir. Bu altı yıl, iki yıllık üç dönemden oluşur. Ortaöğretim dönemi 12–18 yaş dönemindedir. Tüm öğrenciler için 18 yaşına kadar devam eden zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretimin süresi altı yıldır. Bunun dört yılı tam zamanlı, iki yılı da yarı zamanlı öğretim olarak uygulanabilir. 16 yaşını dolduran öğrenciler için tam zamanlı zorunlu eğitim sona erer. Ancak bunun sonunda öğrenciler 18 yaşına kadar öğrenimlerine tam ya da yarı zamanlı olarak devam ederler (Sağlam, 1999: 106).

2.6.6. Danimarka Eğitim Sistemi

Danimarka’da eğitim kreş ile 1 yaşında başlar. 7–16 yaş grubundaki çocuklar için 9 yıl zorunlu eğitim söz konusudur. Temel okul (folkeskole), 1 yıl okulöncesi (ana) sınıf, 9 yıl temel (ilk ve ortaöğretim I. devre) ve 1 yıl da 10. sınıfı kapsar.

Temel okul, 7–13 yaşlarını kapsayan ve 6 yıl süren I. devre ve 14–16 yaşlarını kapsayan ve 3 yıl süren II. devre olmak üzere iki devreye ayrılır (MEB, 2006).

Çoğu Avrupa ülkelerinin aksine Danimarka eğitim sistemi, ilköğretim ve ortaöğretim I. devre arasında fark gözetmez. Temel okul'da eğitim çok amaçlıdır. Öğrenciler baksı bir okula gidinceye kadar aynı grupla 1. sınıftan 9. sınıfa kadar birlikte olurlar (Gültekin, 1998: 79).

2.6.7. Fransa Eğitim Sistemi

Fransa'da eğitim, 1 yaşında kreşlerde başlar. Zorunlu eğitim 6-16 yaş dönemindedir. 16 yaş düzeyinde yönlendirme sınıfları yer almaktadır. Ortaöğretim II. devre genel/teknik lise ya da meslek lisesidir. Çıraklık eğitimi bu düzeyde vermeye başlar. Genel lise devamında üniversite, meslek lise eğitiminin devamında ise üniversite dışı yükseköğretim yer almaktadır (MEB, 2006).

Fransa'da okulöncesi eğitim 6 yaşın altındaki çocuklar içindir. Okulöncesi eğitim kurumlarına, çocuğun toplumsal ve zihinsel gelişimini sağlayan, onlara sunulan eğitim olanaklarını eşit duruma getiren, yani eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan kurumlar olarak bakılmaktadır. Bu nedenle okulöncesi düzeyde okullaşma oranı oldukça yüksektir (Erdoğan, 2000: 136).

İlköğretim beş yıldır ve üç devreye ayrılır. I. devre (hazırlık devresi) bir yıl, II. ve III. devreler (ilk ve orta) ikişer yıldır (Gultekin, 1998: 80). İlköğretim, öğrencilere temel beceriler kazandırır ve bilgiyi edinme yollarını gösterir. Sözlü ya da yazılı anlatım, okuma ve matematik gibi temel dilsel ve zihinsel becerilerini, duyarlılıklarını, fiziksel ve sanatsal yeteneklerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerin kolej eğitimine devam edebilmeleri için sağlam bir temel oluşturur (Erginer, 2007: 169). İlkokulun sonunda herhangi bir bitirme sınavı yapılmaz ve öğrencilere herhangi bir diploma verilmez. Öğrenciler zorunlu eğitim kapsamında doğrudan ortaöğretim kurumlarına geçiş yaparlar (Turgut, 2005: 46).

2.6.8. Hollanda Eğitim Sistemi

Hollanda'da 1956 tarihli Okul Öncesi Eğitim Yasasını yürürlükten kaldıran 1 Ağustos 1985 tarihli İlköğretim Yasası ile ilkokula başlama yaşı dörde indirilmiştir.

İlköğretim 4–12 yaş arası sekiz yıl sürmektedir. Çocukların okula başlama yaşı kanunla beş olmasına karşın hemen hemen bütün çocuklar 4 yaşında okula başlarlar (Gülcan, 2003: 51–52).

Hollanda’da zorunlu eğitim 5–17 yaş arasında 12 yıldır ve 8 yılı ilköğretimde, 4 yılı da ortaöğretimde verilir. Temel okulun I. kademesini bitiren öğrenciler zeka ve yetenekleri doğrultusunda ve kendilerine uygulanan testler sonucu üç ortaöğretim türünden birine kaydını yaptırırlar. Akademik lise eğitiminin ardından üniversite eğitimi, mesleki eğitimin devamında ise orta süreli mesleki yükseköğretim gelmektedir (MEB, 2006).

Hollanda’da 1985 yılında çıkarılan Temel Eğitim Yasası kapsamında 2 yıllık anaokulları ile 6 yıllık ilkokullar birleştirilerek 8 yıllık temel eğitim okulları oluşturulmuştur. Temel eğitim okullarına başlama yaşı 4’tür. Sekizinci yılın sonunda ülke genelinde yapılan CITO sınavlarında alınan notlara bağlı olarak öğrenciler orta öğretim kurumlarından birine yönlendirilirler.

Orta Dereceli Meslekî Orta Eğitim (VMBO) Okulları, 12-16 yaş arası çocukların devam ettiği meslekî öğretime hazırlayıcı 4 yıllık bir orta öğretim kurumudur. 8 yıllık temel eğitimi bitiren öğrencilerden CITO sınavında düşük not alan ve öğretmenin fazla başarılı bulmadığı öğrenci bu okullara yönlendirilir. VMBO okullarını bitirenler, Türkiye’de 8 yıllık ilköğretim okullarını bitirmiş kabul edilirler. Bu okulun mezunları Meslekî Eğitim Okullarına (MBO) devam edebilirler.

Yüksek Dereceli Genel Orta Eğitim (HAVO), 12-17 yaş arası öğrenciler için 5 yıl süreli bir genel orta öğretim kurumudur. HAVO okulları, Meslek Yüksek Okullarına (HBO) öğrenci hazırlar. Bu okulların ilk üç yılında tüm öğrenciler temel orta öğretimin 15 zorunlu dersini alırlar. Son iki yılda ise 6 dersten yapılan bitirme sınavlarına hazırlanırlar.

Üniversiteye Hazırlık Eğitimi (VWO), 12-18 yaş grubu öğrencileri üniversitelere hazırlayan ve temel orta öğretimi de kapsayan 6 yıl süreli okullardır. VWO’da üç okul türü bulunmaktadır; Athenneum, Gymnasium ve Lyceum. Bu okulların 4. sınıfının sonunda öğrenciler A ya da B bölümünden birini seçerler. A

bölümünde dil dersleri, B bölümünde ise fen dersleri ağırlıktadır. 6 yılın sonunda her öğrenci en az 7 dersten mezuniyet sınavına girer. VWO okulunu bitirenler doğrudan üniversiteye gitme hakkını elde ederler (MEB, 2006:150).

2.6.9. İngiltere Eğitim Sistemi

İngiltere’de zorunlu İlköğretim 6 yaşında başlamakta ve orta öğretimi de içine alarak 11 yıl aralıksız devam etmektedir. Ancak teorik olarak, isteyen aileler çocuklarını okula göndermeden, onlara müfredatı kendileri çalıştırmak yoluyla sınavlara sokabilmekte ve sertifika almalarını sağlayabilmektedirler. Fakat bu durum pratikte yok denecek kadar azdır. 11 yıllık zorunlu öğretim kendi içinde 4 aşamaya bölünmektedir.

- A. 6-7 yaş grubu yani 1. ve 2.Sınıfları kapsayan birinci aşamadaki temel dersler İngilizce ve Matematik’tir.
- B. 8-11 yaş grubu yani 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan oluşan 2. Aşama için temel dersler İngilizce, Matematik ve Fen Bilgisi’dir.
- C. 12-14 yaş grubu yani 7, 8 ve 9. Sınıfları kapsayan 3. Aşamada temel dersler İngilizce, Matematik ve Fen Bilgisi’dir.
- D. 15-16 yaş grubu yani 10 ve 11. sınıflar ise 4. Aşamayı oluşturmaktadır.

Bu 11 yıllık zorunlu öğretimin ilk 6 yılı ilköğretim, ikinci 5 yıllık dilimi ise bizdeki ortaokul olarak düşünülebilir. Bu 11 yıllık zorunlu öğretim süresince sınıf tekrarı gibi bir olgu bulunmamakta ve öğrenciler yaşlarına göre sınıflarda yerlerini almaktadırlar. Yine bu 11 yıllık öğretim süresince öğrenci başarısını ölçmeye yönelik resmi bir sınav mevcut değildir. Ancak, öğrenciler I.aşama sonunda İngilizce ve Matematik; aşama II ve III sonunda da İngilizce, Matematik ve Fen derslerinden SAT (School Assesment Test= Okul Değerlendirme Testi) sınavlarına girerler. (MEB, 2006: 155).

2.6.10. İsveç Eğitim Sistemi

İsveç eğitim sisteminin amacı; Her çocuğun kendi beceri ve bilgileri istikametinde kendileri için mümkün olan en iyi gelişmeleri temin ederek teorik ve metodik eğitim-öğretim imkânları sağlamak suretiyle onları tercihleri doğrultusunda meslek hayatına kazandırmaktır. Ayrıca, çocuğun topluma uyumunu sağlamak, milli kültürünü benimsetmek, nitelikli bir insan ve iyi bir vatandaş olmasını, ayrıca

mesleki yönden isabetli seçimler yapmasını sağlamak, eleman ihtiyacı olan iş sahaları için eleman yetiştirmek ve de kendisine olan güven duygusunu geliştirmek suretiyle dengeli bir şekilde çevresi ile iyi ilişkiler kurmasını sağlamaktır (MEB, 2006:166).

İsveç'te zorunlu eğitim, ilkokul ve ortaokulun alt kademesini kapsayan“grundskolar” okullardan ibarettir. Okulöncesi sınıfı (forskoleklass) okul sistemine dahil olan ve genellikle “grundskolor” parçasını oluşturan bir okul unsurudur ve belediyelerin 6 yaşındaki çocuklar için okulöncesi sınıflar açmaları zorunludur ancak katılım isteğe bağlıdır (Ay, 2006: 126).

Zorunlu öğretim kurumları, temel okul, Lapon okulu, özel okul ve özürllüler okullarıdır. Zorunlu öğretim sonrası okullar ise normal lise, özürllüler lisesi, belediye yetişkinler okulu ile zihinsel özürllülükleri nedeniyle öğrenimi engellenmiş yetişkinler eğitimi okullarıdır (MEB, 2006:166).

2.6.11. Portekiz Eğitim Sistemi

Temel eğitim, 6–15 yaş arası bütün çocuklar için zorunludur, dokuz yıl sürmektedir ve birbirini izleyen üç devreyi içermektedir (Şirin, 2009: 426):

1. I. Devre 4 yıl sürmekte ve 6–10 yaş arasını kapsamaktadır.
2. II. devre 2 yıl sürmekte ve 10–12 yaş arasını kapsamaktadır.
3. III. devre 3 yıl sürmekte ve 12–15 yaş arasını kapsamaktadır.

Üç devreden oluşan temel eğitimde, bir üst devreye geçebilmek için, bir önceki devreyi başarılı bir şekilde tamamlamak gerekmektedir. Temel eğitim düzeyinde iş yaşamına girme ya da daha üst düzeyde eğitime devam edebilmek için genel ve ortak bir program izlenir (Erginer, 2007: 28).

2.7. TÜKENMİŞLİK

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenerger tarafından “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iş kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik bireyin kendisini tüketmesi, fiziksel ve zihinsel

kaynaklarını bitirmesi, kendisinden veya toplumun değerlerinden kaynaklanan gerçekçi olmayan beklentiler içinde olmasıdır (Freudenberger ve Richelson, 1980:16).

Maslach ve diğerlerine (2001) göre, "Modern zamanların önemli fenomenlerinden biri olarak bilinen tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970'lerde Amerika'da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek maksadıyla kullanılmıştır. Ancak, Greenenill'in 1961 yılında yayımlanmış olduğu, ruhsal çöküntü yaşamış ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini terk edip Afrika ormanlarına kaçışını anlatan "Bir Tükenmişlik Olayı", orjinal adıyla "A Burnt-Out Case", isimli romanında da kendine yer bulan bu popüler kullanım, "büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Burada önemli olan nokta, tükenmişliğin araştırmacılar tarafından önemli bir çalışma konusu olmasından çok önce, hem uygulayıcılar hem de sosyal eleştirmenler tarafından, 'sosyal bir problem' olarak öneminin anlaşılmış olmasıdır.

Hayatın büyük bir bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli nedenlerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler "tükenme" durumuyla karşı karşıya kalırlar (Baltas, 2002). Tükenmişliğin anahtar özellikleri çok büyük bitkinlik, tükenmişlik duyguları, kızgınlık ve duyarsızlaşma, etkisizlik ve başarısızlıktır.

Tükenmişlik özellikle olumlu beklenti, heves ve kendini insanlara yardıma adanmış duygularıyla mesleğe başlayanlar için trajik bir sondur (Maslach ve Goldberg, 1998).

Tükenmişlik, insanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, zihinsel, duygusal yorgunluğa yol açan bir sendromdur. Birey işyerinde yoğun duygusal beklentilerle karşı karşıya kaldığı zaman, bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılığını yitirmekte, kendisine ve hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz duygular geliştirmektedir. Bu olumsuz duygular bireyin verimini düşürmekte, iş doyumunu azaltmakta ve çalışmalarında verdiği hizmetin kalitesini düşürmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Hayatta büyük beklentiler ile başlamışlar ve hiçbir zaman daha azıyla yetinmeyi kabul etmemişlerdir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkilerden beklediklerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer insanların beklentileri olabileceklerinin çok üzerindeyse, huzursuzluk ve sıkıntı yaşar. Bu kaçınılmaz sonucu ise öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir (Kalkan, 1996: 12).

2.8. Tükenmişliğin Boyutları

Bu bölümde tükenmişliğin boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ele alınacaktır.

Duygusal Tükenme: Kişinin yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanır. Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze iliksinin kaçınılmaz olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey, kendini zorlamakta ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmektedir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Bahar, 2006: 18).

Tükenmişliğin ilk belirtisi sıklıkla kişinin isinden duygusal olarak tükenmişlik hissetmesidir. Nasıl hissettikleri sorulduğunda, duygusal olarak tükenmiş öğretmenler kendilerini güçsüz hissettiklerini ya da kendilerinin kullanıldığını, yolun sonunda olduklarını ve fiziksel olarak bitkin olduklarını söyleyebilirler.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişliği konusunda yapılan araştırmalar, bir zamanlar islerinde hevesli ve başarabilecekleri şeyler konusunda idealist olanlar için, duygusal tükenmişliğin beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabileceğini göstermiştir. Ancak bu durum yöneticileri ya da is arkadaşları tarafından çok çalışmanın doğal sonuçları olarak algılanabilir (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Duyarsızlaşma: İnsanlar, diğerlerine güvenlerini, inançlarını yitirdiklerinde işe ve işteki insanlara karşı soğuk ve uzak bir tutum sergilerler. İşe katılımlarını en aza indirgerler ve hatta ideallerine son verirler. Başka bir deyişle, duyarsızlaşma, kişiyi tükenme ve düş kırıklığından koruma girişimidir. Tükenme yavaş ve sinsice başlar. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi,

haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca, belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa, herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkar. Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde, içlerinde olup bitenlerin farkında değildirler. Ancak bu kadar olumsuz duyguları taşımak kişinin sağlığına ve etkili çalışma kapasitesine ciddi anlamda zarar verebilir (Maslach ve Leiter, 1997,).

Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemli boyut olarak görülmektedir. Duyarsızlaşma, Maslach tarafından "hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı hatta insancıl olmayan bir yanıt" olarak tanımlanmıştır. Uzaklaşmanın artmasıyla, diğerlerinin gereksinimlerine aldırış etmeyen bir tutum ve duygularına aldırılmama durumu meydana gelmektedir (Seğmenli, 2001).

Kişisel Başarıda Düşme (Etkisizlik): İnsanlar kendilerini etkisiz hissettiklerinde, giderek artan bir yetersizlik hissederler. Her yeni proje bunaltıcı görünür. İlerlemek için yaptıkları her girişime karşı dünya onlara karşı koyuyormuş gibi görünür ve başardıkları her şey onlar için önemsiz gibi görünebilir. Değişiklik yapma yeteneklerinde güvenlerini kaybederler. Ve kendilerine olan güvenlerini kaybettiklerinde, diğerleri de onlara olan güvenlerini kaybeder (Maslach ve Leiter, 1997).

Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması sonucu, işle ilgili çeşitli olaylarda kendini yetersiz algılama ve işyerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde de başarısızlık duygusu baş gösterir. Böylece harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller (Seligman, 1990).

Bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması biçiminde belirir. İşe ve iş gereği karşılaşılan kişilerle ilişkilere bağlı başarı ve yeterlilik duygusunda azalma görülür. İşlerinde ilerleme kaydetmediğini, hatta

gerilediğini düşünen bu tür kişiler kendini suçlu hissederler ve harcadıkları çabanın ise yaramayacağına inanırlar (Cordes ve Dougherty,1993).

2.9. Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik bireyin haftalarca, aylarca ve hatta yıllarca yaşadığı kronik bir durumdur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı bir olay, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş veya sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkarır. Tükenmiş kişiler genellikle zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar olduğu için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değillerdir (Freudenberger ve Richelson, 1980: 13).

Calamidos tükenmişliğin, fiziksel tükenmişlik, entelektüel-zihinsel tükenmişlik, sosyal tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve son olarak ruhsal tükenmişlik olmak üzere beş aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar arasında; cinsel yetersizlik, dış gıcırdatma, terleme, kazalara yatkın olma, iş hakkında yoğun endişe, kötü niyet taşıyan espriler yapma, alkolizm, karasızlık, duyarsızlaşma, şüphecilik, ise devamsızlık ve depresyon gibi belirtiler bulunmaktadır (Dworkin, 1986: 25).

Tükenmişliğin belirtileri ne nadir görülür ne de gizemlidir. Tükenmişlikte fiziksel belirtiler, çökkünlük, karamsarlık, kızgınlık ve öfke duygularınız, gelişmekte olan bir “tükenme durumuna” işaret ediyor olabilir.

Öğretmenlerdeki tükenmişliğin beş aşamada gerçekleştiği (Bryne, 1998) tarafından belirtilmiştir. Birinci basamak “balayı” olarak adlandırılan dönemdir. Yüksek enerjinin, hırsın ve iş memnuniyetinin kaybı ile karakterize olur. Birçok öğretmen bir öğretim yılı içinde bu dönemi en az bir kere yaşar. Fark edilirse bu düzeydeki tükenmişlik kolay tedavi edilebilir. Herhangi bir önlem alınmadığında kolaylıkla “enerji kaybı (fuel shortage)” adı verilen ikinci döneme geçilir. Bu dönem işte yetersizliği, hoşnutsuzluğu, uykusuz geceleri, sigara ve alkol kullanımındaki artışları içerir. Bu dönemdeki tükenmişlik acil müdahale ile tedavi edilebilir. Kronikleşmiş tükenme, fiziksel hastalık, öfke ve depresyonla karakterize olan üçüncü

düzy tükenmişlik “kronik semptomlar dönemi” olarak adlandırılır. Bu dönemde öğretmen içe dönmeye başlar. Hastalığa ya da işi kaybetmeye meyillidir. Öğrencilere, velilere, arkadaşlarına ve ailesine karşı değişmeye başlar. Tükenmişliğin “kriz” aşamasında problem oldukça belirgin hale gelir. Öğretmende şiddetlenmiş hastalık ve öfke biçiminde obsesyonlar görülür. Son tükenmişlik dönemi “duvara çarpmak (hitting the wall)” olarak adlandırılır. Bu dönem, profesyonel yetersizlik, fiziksel ve psikolojik işlevsizlik biçiminde karakterize olur.

Deckard ve arkadaşları(1994), tükenmişliğin belirtilerini insan işlevlerini dikkate alarak 4 alanda meydana geldiğini ifade eder: psikolojik-duygusal, davranışsal, fiziksel ve ruhsal.

Duygusal Belirtiler: Diğer insanları eleştirme, duygusuz bir davranış, insanlarla ilgilenmeme, düşük kişisel başarı hissi, hayal kırıklığı, sıkılma, depresyon, endişe, umutsuzluk, zayıf konsantrasyon, alınganlık, yabancılaşma ve tek başına kalma duygularını içerir.

Bu belirtiler yaşandığı zaman bireyin başarıma duygusu zarar görmektedir. Bir şeyi başarmayla ilgili kendine güveni ve takdiri azalan bireyde, tükenmişliğin diğer belirtileri için zemin hazırlanmış olur ve artık bu durumdan kurtulmak çok daha zordur. Çünkü birey; yaşadığı hayal kırıklığı, engellenme ve suçluluk duygusu ile kendisinin başarısız ve işe yaramaz olduğuna yürekten inanmaktadır (Polatcı, 2007: 79).

Davranışsal Belirtiler: İnsanlarla daha az zaman geçirme, yavaşlık ve görev yerinde olmama davranışları sergileme, yetersiz kayıt tutma, acı söz, herkese şüpheyle bakma, evde ve iste konuşmaktan kaçınma, sık sık gözyaşı ve duygusal patlama belirtileri gösterme davranışlarını içerir.

Bu gibi belirtiler nedeniyle hiç bir şekilde huzur bulamayan, yaptığı hiç bir şeyden zevk alamayan ve yaptığı işlerde tutunamayıp, bir işten diğerine atlamayı alışkanlık haline getiren birey, karşılaştığı sorunları untabilmek için kendisini farklı alanlara yoğunlaştırır. Bunlar; çok fazla yemek yeme, sağlığını tehdit edecek kadar çok çay ve kahve içimi, alkolik oluncaya kadar alkol alımı şeklinde sıralanabilir.

Bütün bunların yanı sıra uykusuzluk insanı fazlasıyla rahatsız eder, sahip olunan gerginliği azaltabilmek için, sakinleştirici ve uyuşturucu ilaç kullanımına başlanır. Tüm bu gelişmeler bireyin sağlık problemlerini artırır ve işteki verimini düşürür (Polatçı, 2007: 80).

Fiziksel Belirtiler: Bazı araştırmacılar, fiziksel belirtilere (Gann,1981; Zahn,1980; Pines ve diğer 1981; Freudenberger, 1977; Maslach ve Jackson,1984) daha farklı semptomların eslik edeceğini bildirmekte ve bu fiziksel belirtileri; depresyon, geri çekilme, bas ağrısı, alerji, uykusuzluk, empotans, kronik soğuk algınlığı, yüksek tansiyon, diyabet, ülser, kolit, ve kanser olarak sıralamaktadırlar. Aynı araştırmacılar tükenmişliğin olası sonuçlarını; alkolizm, aşırı sigara içme veya ilaç alma, iste başarısızlık, şişmanlık, kazalar, aile çatışmaları, boşanma ve intihar şeklinde bildirmektedirler. Hızlı kalp atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikayetler, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hipertansiyon, bas ve kas ağrıları vb. davranışları içerir.

Psikolojik Belirtiler: Tükenmede davranışlar ve duygularla ilgili belirtiler daha önce ortaya çıkar ve tanınır. Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yardımsızlık, yalnızlık ve umutsuzluk duyguları, çaresizlik, engellenmişlik, en sık dile getirilen şikâyetlerdir (Baltas,1990).

Bir işletmede tükenmişliğin psikolojik belirtilerini yaşayanların sayısının artması halinde, örgütsel tükenmişlik söz konusu olacaktır ki, bunun da organizasyona maliyeti oldukça yüksektir. Diğer yandan insanların strese olan direnç eşikleri ne kadar yüksekse, stresle ilgili rahatsızlıklara ve tükenmişliğe de o derece dirençli olurlar (Sağlam Arı ve Bal, 2008: 133).

Tükenmişlik sendromu yaşayan bir kişi, herkesin kendi çıkarı için çalıştığına inanmaya başlar, kötü davranma ve surat asma görülür. Kişinin bakışları, hareketleri ve görüntüsü depresiftir, birey kendisini korumak için böyle görünür, Çoğu kez çalışılan yerde fazla zaman geçirilmesine rağmen başarı düşer. Kişi, sanki gidecek bir yeri yokmuş gibi kararsızca dolaşmakta ve davranmaktadır. Aslında da çoğu kez

gidecek yeri olmaz çünkü kendisini işine öylesini kaptırmıştır ki, arkadaşlarının çoğunu kaybetmiştir (Düzyürek ve Ünlüoğlu, 1992:112).

2.10. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik sendromu ve sonuçları kişiler ve örgütler açısından oldukça önemli sonuçlar ortaya çıkarmakta bundan dolayı da bu sendromun tanınması ve erken önlemlerin alınması açısından oldukça önem arz etmektedir. Özellikle çalışan kişiler açısından önemli sonuçlar doğuran tükenmişlik, yapılan işin kalitesinde bozulmalara neden olabildiği gibi bireyler üzerinde de oldukça belirgin sorunların artmasına neden olmaktadır (Aslan, 2009: 19).

Tükenmişliğin belirtileri zamanında fark edilip önlem alınmadığında belirtilerin şiddetinde artmalar meydana gelmektedir. İlk zamanlar sadece baş ağrısı, özgüvende azalma ve çabuk öfkelenme olarak gözlenen belirtiler, zamanla daha zararlı ve yıkıcı belirtilere dönüşmekte, hatta kimi zaman intiharla bile sonuçlanmaktadır (Koyuncu, 2001:355).

Bir stres türevi olan (Maslach ve Zibardo: 1982) tükenmişlik sendromu bireyleri pek çok açıdan etkilemektedir. Bireyin tükenmişlik nedeniyle yaşadıkları, fiziksel açıdan yorulup yıpranmasına neden olmaktadır. Ancak bireyin yaşadığı yorgunluk hissinin asıl kaynağı, iş ortamında yaşadığı gerginliktir. İş ortamında sürekli devam eden bu gerginlik, bireyin gece uykusuna bile yansımakta, uyku problemi yaşamasına neden olmaktadır. Bireyin uykusunu bölen kabuslar, uykusuzluk nedeniyle oluşan halsizlik ve huzursuzluk, sık sık bir şeylerin ters gideceği düşüncesini yaşamasına neden olmaktadır.

Tükenmişlik, ilk başta bireysel düzeyde etkisini gösteren bir sendromdur. Ancak bu durum zaman içinde bireysel boyutları aşmaktadır. Bireyin sağlığını kaybetmesine ve moralinin bozulmasına neden olan tükenmişlik, çalışma hayatı üzerinde de bazı olumsuz etkilere sahiptir (Polatçı, 2007: 84).

Tükenmişliğin çalışma hayatı üzerindeki etkileri incelendiğinde, en belirgin olanları; iş performansındaki değişim, müşteriler ya da hizmet verilen kişilere karşı yetersiz ilgi ve negatif davranışlar, diğer çalışanlarla ilişkilerde bozulma ve diğer

insanların olduğu ortamlara girmeme ve geri çekilme, hizmetin niteliğinde bozulma, hatalar yapma, kaza ve yaralanmalarda artış, dikkat dağınıklığı ve işe duyulan ilginin kaybı, iş doyumsuzluğu, işte idealizm kaybı, işe geç gelme veya izinsiz gelmeme, işi bırakma ve eğilimi ya da niyeti, evraklarda sahtecilik, işe ve kuruma bağlılığın azalması ve nihayetinde işten ayrılma olarak sayılabilir (Sağlam Arı ve Bal, 2008: 141; Ergin,1993:152).

Tükenmişliğin sonuçları birey ve çalışma hayatı üzerinde yaptığı olumsuz etkilerle bitmemekte, aynı zamanda bireyin hayatının farklı alanlarında da sıkıntılar oluşturmaktadır (Polatcı, 2007: 87).

Bireydeki tükenmişliğin etkileri ailesi ve arkadaşları tarafından hissedilir. Duygusal açıdan yorgun olan kişi, evine gergin, stresli ve yorgun olarak gelecek ve işyerinde yaşadıklarını diğer aile bireyelerine anlatacaktır. İşle ilgili şikayetlerin süresi uzadıkça bireyin ailesine ayırdığı zaman da azalacak ve aile bireyleri bu durumdan hoşnutsuz olacaklardır. Aile üyeleri kendilerini kırılmış, yalnız ve ihmal edilmiş hissedeceklerdir (Sürgevil, 2006: 93). Zamanının çoğunu şikayet ederek geçiren bireye karşı, aile bireyleri davranış geliştirmekte zorlanabilmektedir. Artan problemler ve kavgalar aile içi çatışmalara neden olur. Birey işten kaynaklı sorunlarını bu kez evliliğe atfetmeye başlayabilir. (Çağlıyan, 2007). Bu sonuçlar tükenmişliğin ne kadar maliyetli ve zarar verici olabileceğini göstermekte diğer yandan tükenmişlikle mücadelenin gereklilik ve öneminin altını çizmektedir.

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde tükenmişlikle ilgili çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırma sayısının fazla olması nedeniyle ülkemizdeki araştırmalar incelenirken konuyla ilgili olacağı ve yorumlamaya katkıda bulunacağı düşünölen araştırmalara yer verilmiştir.

Murat (2000) sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre ilişkisini 2401 sınıf öğretmeni üzerinde Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulayarak incelediği çalışması, haritalama amaçlı ilk çalışma olması açısından öncü bir araştırmadır. Tükenmişlik 4. Yıldan itibaren ortaya çıkmaya başladığı ve tümünde de 8. yılda düşmüş olduğunu araştırma sonucunda saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerini en çok zorlayan sorunların: sosyoekonomik yetersizlik, sınıfların kalabalık olması, araç ve gereç eksikliği, velilerin ilgisizlikleri, öğrencilerin Türkçe dilini iyi kullanamaması ve köylere ulaşım zorlukları olduğu saptanmıştır.

Aksu ve Baysal (2005) İzmir’de görevli 63 ilköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada 218 müdürün anket sonuçları değerlendirmeye alınmış, okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyinin, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen, cinsiyet ve ekonomik gelire göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşımlardır.

Gündüz (2006) Diyarbakır ilinde yatılı bölge ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubundan 47 yönetici ile 210 öğretmenden yanıt alınmış, araştırma sonucunda yöneticilerin büyük çoğunluğunun duygusal alt boyutunda yüksek düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda orta düzeyde, kişisel başarı boyutunda da yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşımlardır. Aynı araştırmanın diğer örneklem grubunu oluşturan, yatılı bölge ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, duygusal tükenme boyutunda orta düzeyde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşımlardır.

Babaoğlan (2006), Düzce İli’nde çalışan 12 kadın ve 191 erkek olmak üzere toplam 204 müdür ve müdür yardımcısına anket çalışması uygulamış ve elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin genel anlamda az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, en fazla tükenmişliği duygusal tükenmede, en az tükenmişliği duyarsızlaşmada yaşadığı; toplam tükenmişlikte kadınların erkeklerden; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlikte bekarların evlilerden; duyarsızlaşmada eşinden destek almayan yöneticilerin eşinden destek alan

yöneticilerden; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin çocuğu olan yöneticilerden; duyarsızlaşmada diğer branşlarda olan yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşında olanlardan; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin 3-5 çocuklu yöneticilerden, duyarsızlaşmada yaş grubu ve mesleki kıdemi yüksek yöneticilerin daha düşüklerden; duygusal tükenme ve toplam tükenmişlikte yöneticilik kıdemi az olan yöneticilerin fazla olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Urfalı Aksoy (2007), Eskişehir ili özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi konulu araştırmasının sonucunda, cinsiyet açısından, kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını, bununla birlikte duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda anlamlı farklar olmadığını; yaş ve toplam çalışma yılı değişkeni incelendiğinde, yaşla tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Sarıkaya'nın (2007), 2006-2007 Öğretim yılında İstanbul İli Beşiktaş İlçesinde bulunan 4 ortaöğretim okulunda görev yapan 154 öğretmene uygulanan anketlerden elde ettiği verilerin sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından tükenmişlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; medeni durum açısından evli öğretmenlerin bekarlara göre daha az duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi yaşadıkları; yaş ilerledikçe duygusal tükenmenin azaldığı, duyarsızlaşma açısından herhangi bir farklılığın olmadığı, yaş değişkeninin kişisel başarı hissini etkilediği; hizmet süresi arttıkça, birey daha fazla tecrübe edindikçe daha az duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma yaşamaktadır. Araştırma sonucunda tükenmişliğin alt boyutlarının puan ortalamaları duygusal tükenme 16,10, duyarsızlaşma 5,92 ve kişisel başarı hissi 21,95 olarak bulunmuştur.

“Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” konulu çalışmada Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşının, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal

tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, ilköğretim okulu öğretmenlerinde okul öncesi ve ortaöğretim öğretmenlerine göre duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptanmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bazı değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeylerini araştıran Özcan (2008), 270 ilköğretim ve 134 ortaöğretim olmak üzere 404 öğretmenle çalışmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni kullandığı çalışmasının sonucunda yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışma ortamından memnuniyet, üstlerinden takdir göre, mesleğini isteyerek yapma, işinden manevi doyum alma durumu, meslekte verimlilik, öğretmende tükenmişlik düzeylerini artıran değişkenler olduğu, cinsiyet, çalışılan okul türü, tükenmişliği önemli ölçüde etkileyen bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

Tuna (2010) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli Uygulaması)” adlı araştırmasında Ankara ili (merkez) ve ilçelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek bazı demografik değişkenler açısından tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili (merkez) ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan rastgele seçilmiş 430 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliği düşük düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyet, görev yeri, mesleki seminer veya hizmet içi eğitime katılma, öğretmenlik mesleğinin gelirini yeterli bulma ve öğretmenlerin iş değişikliği yapmayı düşünmeleri; duyarsızlaşma alt boyutunda beden düşünmeleri; kişisel başarı alt boyutunda kıdem ve öğretmenlik mesleğinin gelirini yeterli bulma değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yıldız (2011) “Eğitimcilerde Tükenmişlik (Rehber Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma)” adlı araştırmasında resmi ve özel ilköğretim/ortaöğretim okullarında

görev yapan rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve tükenmişliğe etki eden değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde resmi ve özel ilköğretim/ortaöğretim okullarında görev yapan 196 rehber öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan giren rehber öğretmenlerin yaş ve medeni durum değişkenlerinin tükenmişlik ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, çalışılan ortamın sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdan memnuniyet duyma, üstlerden takdir görme, meslekte kendini verimli görme, mesleği isteyerek yapma ve manevi doyum değişkenleri ile tükenmişlik arasındaki belirli boyutlardaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında yapılan araştırmaların başında tükenmişlik alanında otorite kabul edilen Christina Maslach ve Susan Jackson'ın yaptıkları araştırmalar gelmektedir. Maslach ve Jackson (1981), kamu hizmeti çalışanlarında yaşanmış olan tükenmişliğin ölçülmesi için yaptıkları araştırmada, tükenmişlik sendromunun değerlendirilmesi amacıyla bir ölçek hazırlamışlardır. Ortaya çıkan ilk Maslach Tükenmişlik Ölçeği 47 maddeden oluşmuş ve 605 kişiye uygulanmıştır. Daha sonra bazı maddeler elenerek hazırlanan veri analizinde duygusal tükenme boyutunda 9, duyarsızlaşma boyutunda 5 ve kişisel başarı boyutunda 8 olmak üzere üç alt ölçek ortaya çıkmış ve yeni envanter bu kez 420 değişik kişiye uygulanmıştır. Uygulananlar içinde hemşireler, öğretmenler, avukatlar ve polisler yer almıştır. Araştırma sonunda, alt ölçeklerine göre kadın ve erkek cinsiyeti arasında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Yaş durumu göz önüne alındığında, genç yaştakilerin daha fazla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duygusal tükenme boyutu ile doğrudan ilgili olan evlilik durumu açısından bakıldığında, bekâr veya boşanmış olanların evli olanlara göre duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksek okulu bitirenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Friedman (1997), İsrail'de toplam 821 ilk ve orta dereceli okul yöneticisi üzerinde tükenmişlik ve stres yaratan faktörleri belirlemek için bir araştırma

yapmıştır. Araştırma sonucunda stres yapıcı faktörler; aşırı iş yükü, görev belirsizliği, çatışma, rol performansında idari ve teknik destek yetersizliği olarak, stres yapıcı ilişkiler ise; aile ve yöneticilerle olan ilişkiler olarak belirlenmiş, ayrıca, yöneticiler için kaynak kullanımında karşılaşılan baskılar, kaynak bağımlılığı, insan gücü ve kaynak kullanmada gösterilen başarısızlık stres yapıcı faktörler olarak belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında stres yapıcı organizasyon, ilişki ve görevlerin yüksek düzeyde ruhsal çöküntüye ve mesleki tükenmişliğe yol açtığı belirtilmiştir (Akt: Izgar, 2001).

Koustelios, (2006) öğretmen tükenmişliğini etkileyen organizyonel faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 100 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iş doyumunun duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeyi, iş tatmini ve terfi imkanının, birlikte kişisel başarı puanların anlamı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Santavirta, Solovieva ve Theorell (2007) ‘‘1028 Finli Öğretmende İş Gerilimi ve Duygusal Tükenme Arasındaki ilişki’’ konulu çalışmada, Finlandiya’da 254’ü erkek, 774’ü bayan toplam 1028 öğretmene Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 301’i ilkokul, 341’i ortaokul, 303’ü lise öğretmeni ve 81’i de her üç seviyede de görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın sonucunda, islerinin kendilerinden yüksek talepleri olduğunu ve karar verme yetkisinin az olduğunu yani yüksek gerilimli bir iste çalıştıklarını düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. (Akt. Teltik, 2009).

Azeem (2008)’in öğretim üyeleri, okutmanlar ve profesörler olmak üzere toplam 300 üniversite öğretim üyesinin meslekte tükenmişlik düzeylerini ‘‘Maslach Tükenmişlik Envanteri’’ ni kullanarak belirlemeyi amaçladığı araştırmada okutmanlar, profesörlerden ve öğretim üyelerinden daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Öğretim üyeleri okutmanlarla karşılaştırıldıklarında düşük düzeyde, profesörlerle karşılaştırıldıklarında daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır. Öğretim üyelerinin tükenmişlik düzeyleri profesörlerden anlam düzeyinde farklı bulunmamıştır. Bu üç grup arasında duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu alt boyutlarında anlam düzeyinde farklılık tespit edilmemiştir.(Akt;Toplu,2012:58)

Tükenmişliğe ilişkin olarak gerek yurt dışında, gerek Türkiye’de yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde pek çok değişkenin tükenmişlikle ilişkisinin araştırıldığı görölmektedir. Bu araştırmalarda incelenen değişkenlerden özellikle kişisel ve demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, medeni durum vb.) ilişkin olarak oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, kurumsal değişkenlere (iş yükü, karara katılım, sosyal destek) ilişkin sonuçların daha tutarlı olduğu göz çarpmaktadır. Kişisel özelliklerin tükenmişliği etkileme düzeyleri çalışılan grubun özelliklerine bağlı olarak daha fazla değişkenlik gösterebilirken, kurumsal özellikler ve işe ilişkin özelliklerin tükenmişliği daha tutarlı olarak düşünölebileceği sonucuna varılabilir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “ Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminde Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesini” amaçlayan bu araştırma karşılaştırmalı türden tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995: 77). Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 231)

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini; Uşak il genelindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivasslı, Ulubey ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, 2013-2014 öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise yine merkez ilçelerde bulunan okullarda listeden random yöntem ile seçilen 491 okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örnekleme büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki örneklem için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Balcı, 2004) faydalanılmıştır. Bu çizelgeden, ilk ve ortaokul öğretmenleri ve yöneticileri için iki örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, çizelgede %95'lik güven düzeyi için %4'lük sapmam miktarı esas alındığında 3233 olan öğretmen alt evrenini 393 kişinin temsil

edebileceği görülmektedir. Aynı şekilde 431 olan okul yöneticileri alt evrenini 98 kişinin temsil edebileceği görülmektedir (Balcı,2007:107). Bu ölçütü dikkate alarak örnekleme girecek öğretmen sayısı 393 ve örnekleme girecek yönetici sayısı 98 olarak belirlenmiştir. Her ilçede örnekleme girecek okul, okul yöneticisi ve öğretmen sayısının belirlenmesi, il genelindeki okul yöneticisi, öğretmen ve okul sayısına ayrı ayrı oranlanarak belirlenmiş olup, böylece çok aşamalı tabakalı örnekleme yaklaşımı uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve okulların ilçelere göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Okul, Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe Adı	Evreni Oluşturan Okul Sayıları	Örneklemini Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan Okulların Öğretmen Dağılımı	Örneklemini Oluşturan Okulların Öğretmen Dağılımı	Evreni Oluşturan Okulların Yönetici Dağılımı	Örneklemini Oluşturan Okulların Yönetici Dağılımı
Uşak (Merkez)	94	65	2320	239	178	37
Banaz	51	26	285	46	96	14
Eşme	38	25	298	50	72	15
Karahallı	18	10	74	14	33	12
Sivaslı	21	14	148	24	36	12
Ulubey	10	5	108	20	16	8
Toplam	232	145	3233	393	431	98

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın öğretmen örnekleminin en çok merkezden (239) daha sonra Eşme (50), Banaz (46), Sivaslı (24), Ulubey (20) ve Karahallı (14) olduğu görülmektedir. Yönetici Örnekleminin ise en çok merkezde (37) daha sonra

ise Eşme (15), Banaz (14), Karahallı (12), Sivasslı (12) ve Ulubey (8) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet, yaş, görev, eğitim durumu, kıdem, okulun yerleşim birimi değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	241	49,1
	Erkek	250	50,9
	Toplam	491	100,0
Yaş	21-30	103	21,0
	31-40	207	42,2
	41-50	134	27,3
	51-60	47	9,6
	Toplam	491	100,0
Görev	Müdür	39	7,9
	Müdür Yrd.	59	12,0
	Öğretmen	393	80,0
	Toplam	491	100,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	52	10,6
	Lisans	407	82,9
	Yüksek Lisans	32	6,5
	Toplam	491	100,0
Kıdem	1-5	80	16,3
	6-10	111	22,6
	11-15	106	21,6
	16-20	71	14,5
	21 üstü	123	25,1
	Toplam	491	100,0
Okulun Yerleşim Birimi	Köy	71	14,5
	Kasaba	80	16,3
	İlçe	79	16,1
	İl	261	53,2
	Toplam	491	100,0
Alan Değişimi	Yapmadı	407	82,9
	Yaptı	84	17,1
	Toplam	491	100,0
Yeni Alan	Teknoloji Tasarım	35	41,7
	Beden Eğitimi	13	15,5
	Zihin Engelliler Eğitimi	20	23,8
	Diğer	16	19,0
	Toplam	84	100,0
Branş	Sınıf	195	39,7
	Branş	296	60,3
	Toplam	491	100,0
Sınıf (Sınıf Öğretmenleri İçin)	1	83	42,5
	2	40	20,5
	3	36	18,5
	4	36	18,5
	Toplam	195	100,0

Tablo 4'de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmen ve okul yöneticilerinin % 49,1'i (241) bayan, % 50,9'u (250) erkektir. %21'i (103) 21-30, %42,2'si (207) 31-40, %27,3'ü (134) 41-50, %9,6'sı (47) 51-60 yaş aralığındadır. %7,9'u (39) müdür, %12'si (59) müdür yardımcısı, %80'i (393) öğretmendir. %10,6'sı (52) ön lisans, %82,9'u (407) lisans, %6,5'i (32) yüksek lisans mezunudur. %16,3'ü (80) 1-5 yıl arası, %22,6'sı (111) 6-10 yıl arası, %21,6'sı (106) 11-15 yıl arası, %14,5'i (71) 16-20 yıl arası, %25,1'i (123) 21 yıl üzeri kıdeme sahiptir. %14,5'i (71) köyde, %16,3'ü (80) kasabada, %16,1'i (79) ilçede, %53,2'si (261) ilde çalışmaktadır.

Örnekleme grubunda bulunan öğretmenlerin %82,9'u (407) alan değişimi yapmamış, %17,1'i (84) alan değişimi yapmıştır. Alan değişimi yapan 84 öğretmenin %41,7'si (35) teknoloji tasarımı, %15,5'i (13) beden eğitimi, %23,8'i (20) zihin engelliler eğitimi branşını seçmiş, %19'u (16) ise farklı bir branşı seçmişlerdir.

Örnekleme grubunda bulunan öğretmenlerin %39,7'si (195) sınıf, %60,3'ü (296) branş öğretmenidir. Örnekleme grubunda bulunan 195 sınıf öğretmenin %42,5'i (83) 1.sınıf, %20,5'i (40) 2.sınıf, %18,5'i (36) 3.sınıf, %18,5'i (36) 4.sınıf öğretmenidir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Örnekleme giren katılımcılardan, Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminin mesleki tükenmişlikleri üzerine etkisine ilişkin gerekli verileri toplamak amacıyla kişisel bilgiler ve Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminin Mesleki Tükenmişlik üzerine etkisi olmak üzere iki bölümden bir veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminin mesleki tükenmişlik üzerine etkisini belirlemek üzere oluşturulan veri toplama aracında 22 soruluk Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) esas alınmıştır. Maslach tükenmişlik ölçeği, Christina Maslach (1986) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Tükenmişlik envanterinden duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (D), kişisel başarı (KB) olmak üzere üç alt ölçüm elde edilmektedir. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme 9 maddeden oluşmakta, bireyin mesleği yoluyla

duygusal açıdan tüketilmesini kapsamaktadır. Duyarsızlaşma boyutu, 5 maddeden oluşmakta öğretmenin öğrencilere duygudan yoksun ve uzak davranışlarını içermektedir. Kişisel başarısızlık boyutu ise 8 maddeden oluşmakta, bireyde mesleki başarısızlığı ve yetersizliği belirlemektedir. Her alt ölçekle ilgili duyguların sıklığı Likert tipi ölçekleme yöntemi ile belirlenmektedir.

Maslach Tükenmişlik ölçeğinde yer alan maddeler Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminin doğuracağı neticeler ile birleştirilmiş ve 22 madde bu şekilde oluşturulmuştur. Bu maddeler oluştururken “Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sistemi” ifadesi yerine kamuoyunda daha çok kullanılan “4+4+4 Eğitim Sistemi” ifadesi kullanılmıştır. Örneğin ölçekte yer alan ; “İşimden soğuyorum maddesi 4+4+4 Eğitim sisteminden dolayı işimden soğuduğumu hissediyorum” şeklinde;

“İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum maddesi, 4+4+4 eğitim sisteminden dolayı iş günü sonunda kendimi tükenmiş hissediyorum” şeklinde;

“Bu işi bir gün daha kaldıramayacağımı hissediyorum maddesi;4+4+4 eğitim sisteminden dolayı bu işi bir gün daha kaldıramayacağımı hissediyorum” şeklinde dönüştürülerek 22 maddelik bir veri toplama aracı meydana getirilmiştir.

Oluşturulan veri toplama aracının geçerliğini uzman görüşlerine başvurarak değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı alanında yetkin dört uzmana gönderilerek görüşleri alınmış ve bu uzman görüşleri doğrultusunda uygulanabilir hale getirilmiştir.

Güvenilirlik analizini ise 491 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşan örnekleme üzerinde uygulanan mesleki tükenmişlik anketimize ait verileri analiz edildiğinde Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğimizin geneli için 0,84 duygusal tükenmişlik alt boyutu için 0,91, duyarsızlaşma alt boyutu için 0,739, kişisel başarı alt boyutu için 0,719 olarak gözlenmiştir. Bulunan bu değerler, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde (>.70) olduğunu göstermektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) programı kullanılmıştır.

Devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminin mesleki tükenmişlikleri üzerine etkisini değerlendirmede veri toplama aracına vermiş oldukları yanıtlar aritmetik ortalama ve standart sapma esas alarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde normallik testi olarak Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi, varyansların eşitliğini test etmekte Levene testi kullanılmıştır.

Ölçek genelinde ve alt gruplarda tükenmişlik puanlar hesaplanırken; “Duygusal Tükenmişlik” ve “Duyarsızlaşma” boyutlarında anketimize verilen cevaplar 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Az Katılıyorum), 3 (Orta Düzeyde Katılıyorum), 4 (Oldukça Katılıyorum), 5 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde derecelendirilip, Kişisel Başarı Boyutunda tersine bir derecelendirme yapılarak cevapların ortalamaları alınıp alt boyutlardaki tükenmişlik düzeyleri hesaplanmıştır.

Her maddeden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar göz önüne alındığında; 1.00-1.79 arası hiç katılmıyorum, 1.80-2.59 arası az katılıyorum,2.60-3.39 arası orta düzeyde katılıyorum, 3.40-4.19 arası oldukça katılıyorum,4,20- 5.00 arası tamamen katılıyorum olarak belirlenmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama aracı ile katılımcılardan toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri önce madde düzeyinde değerlendirilmiştir. Daha sonra, boyutlara göre ortalamalar verilmiştir. Ardından bağımsız değişkenlere (cinsiyet, kıdem, görev, okulun yerleşim yeri vb) göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için değişkenin durumuna göre t- testi, tek yönlü varyans analizi, standart sapma ve aritmetik ortalama analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmenlerin ve okul yöneticilerin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ölçekte yer alan 22 maddeye ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Kesintili ve Zorunlu (4+4+4) Eğitim Sisteminin Mesleki Tükenmişliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Mad.No	Duygusal Tükenmişlik Maddeleri	N	\bar{X}	Ss	Tükenmişlik Düzeyi
M1	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı işimden soğuduğumu hissediyorum.	491	2,65	1,51	Orta Düzeyde Katılıyorum
M14	4+4+4 Eğitim Sisteminin işimde çok fazla çalışmama neden olduğunu düşünüyorum.	491	2,60	1,37	Orta Düzeyde Katılıyorum
M6	4+4+4 Eğitim Sistemi bütün gün insanlarla uğraştırdığı için çok yıprandığımı düşünüyorum.	491	2,52	1,43	Az Düzeyde Katılıyorum
M2	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı iş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	491	2,47	1,42	Az Düzeyde Katılıyorum
M16	4+4+4 Eğitim Sisteminde doğrudan doğruya insanlarla çalıştığım için çok fazla stres yaşıyorum.	491	2,46	1,39	Az Düzeyde Katılıyorum
M13	4+4+4 Eğitim Sisteminin işimde beni kısıtladığımı düşünüyorum.	491	2,44	1,39	Az Düzeyde Katılıyorum
M8	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı yaptığım işten yıldığımı düşünüyorum.	491	2,35	1,36	Az Düzeyde Katılıyorum
M3	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı bu işi bir gün daha kaldıramayacağımı hissediyorum	491	2,15	1,35	Az Düzeyde Katılıyorum
M20	4+4+4 Eğitim Sistemiyle mesleğimin sonuna geldiğimi hissediyorum.	491	2,15	1,34	Az Düzeyde Katılıyorum
Duygusal Tükenmişlik Alt Boyutunun Tümü			2,42	1,07	Az Düzeyde Katılıyorum
Mad.No	Duyarsızlaşma Maddeleri	N	\bar{X}	Ss	Tükenmişlik Düzeyi
M15	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı insanların ne olacağına ilişkin kaygı duymamın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	491	2,47	1,35	Az Düzeyde Katılıyorum
M11	4+4+4 Eğitim Sisteminin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	491	2,26	1,34	Az Düzeyde Katılıyorum
M22	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	491	2,26	1,41	Az Düzeyde Katılıyorum
M10	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı çevremdeki insanlara karşı sertleştim.	491	2,06	1,26	Az Düzeyde Katılıyorum
M5	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum.	491	1,87	1,27	Az Düzeyde Katılıyorum
Duyarsızlaşma Alt Boyutunun Tümü			2,18	0,92	Az Düzeyde Katılıyorum
Mad.No	Kişisel Başarı Maddeleri	N	\bar{X}	Ss	Tükenmişlik Düzeyi
M18	4+4+4 Eğitim Sisteminde insanlara yakın olarak çalıştıktan kendimi canlanmış hissediyorum.	491	3,73	1,26	Çok Düzeyde Katılıyorum
M12	4+4+4 Eğitim Sistemi mesleğimle ilgili birçok şeyi yapabilme gücü veriyor	491	3,69	1,34	Çok Düzeyde Katılıyorum
M21	4+4+4 Eğitim Sistemiyle birlikte mesleğimde karşılaştığım duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşmaya başladığımı düşünüyorum.	491	3,67	1,27	Çok Düzeyde Katılıyorum
M19	4+4+4 Eğitim Sistemiyle mesleğimde kayda değer başarılar elde edeceğimi düşünüyorum.	491	3,64	1,32	Çok Düzeyde Katılıyorum
M9	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	491	3,55	1,34	Çok Düzeyde Katılıyorum
M4	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı mesleğimde karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlıyorum.	491	2,97	1,43	Orta Düzeyde Katılıyorum
M17	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı insanlarla aramda rahat bir hava oluştuğunu düşünüyorum.	491	2,47	1,35	Orta Düzeyde Katılıyorum
M7	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulmakta zorlanıyorum.	491	2,45	1,33	Orta Düzeyde Katılıyorum
Kişisel Başarı Alt Boyutunun Tümü*			3,41	0,77	Çok Düzeyde Katılıyorum
Mesleki Tükenmişlik Tümü			2,73	0,65	Orta Düzeyde Katılıyorum

* Bu boyutta ölçek genel puanı tutarlığı açısından “tersine puanlama” kullanılmıştır.

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde duygusal tükenmişlik düzeyinin $\bar{X} = 2.42$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalama da ölçek sınırları içinde “Az Düzeyde Katılıyorum”’a denk geldiği görülmektedir. Katılımcılara göre bu boyuttaki ortalama puanlar 2.15-2.65 arasında değişmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde duyarsızlaşma düzeyinin $\bar{X} = 2.18$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçek sınırları içerisinde “Az Düzeyde Katılıyorum”’a denk geldiği görülmektedir. Katılımcılara göre, bu boyuttaki ortalama puanlar 1.87-2.47 arasında yer almaktadır.

Katılımcıların kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde kişisel başarı düzeyinin $\bar{X} = 3.41$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçek sınırları içerisinde “Çok Düzeyde Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Katılımcılara göre bu boyuttaki ortalama puanlar 2.45-3.73 arasında değişmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerin kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde mesleki tükenmişlik düzeyinin $\bar{X} = 2.73$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçek sınırları içerisinde “orta” düzeyine denk geldiği görülmektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	P
Duygusal Tükenmişlik	Kadın	241	2,36	1,03	489	-1,133	0,258
	Erkek	250	2,47	1,11			
Duyarsızlaşma	Kadın	241	2,11	,87	489	-1,761	0,079
	Erkek	250	2,25	,97			
Kişisel Başarı	Kadın	241	3,56	,69	489	4,149	<0,001
	Erkek	250	3,27	,81			
Genel Mesleki Tükenmişlik	Kadın	241	2,74	0,54	0,035	0,427	0,669
	Erkek	250	2,71	0,74	0,046		

Tablo-6 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ($t=-1,133;p=0,258$) ve duyarsızlaşma ($t=-1,761;p=0,079$) ve genel mesleki tükenmişlik ($t=4,149;p=0,669$) düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermezken, kişisel başarı alt boyutunda kadınların ortalamalarının ($t=0,427;p<0,001$) erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değişimi

Boyutlar	Yaş	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
Duygusal Tükenmişlik	1-20-30	103	2,37	1,01	2,625	0,063	
	2-31-40	207	2,30	1,01			
	3-41-50	134	2,52	1,19			
	4-51-60	47	2,73	1,03			
Duyarsızlaşma	1-20-30	103	2,06	0,79	5,934	0,001	1<4 2<4
	2-31-40	207	2,05	0,87			
	3-41-50	134	2,36	1,01			
	4-51-60	47	2,51	1,02			
Kişisel Başarı	1-20-30	103	3,47	0,73	3,301	0,020	3<2
	2-31-40	207	3,50	0,73			
	3-41-50	134	3,26	0,84			
	4-51-60	47	3,29	0,73			
Genel Mesleki Tükenmişlik	1-20-30	103	2,70	0,62	1,391	0,245	
	2-31-40	207	2,68	0,62			
	3-41-50	134	2,65	0,70			
	4-51-60	47	2,88	0,66			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik alt boyutunda mesleki tükenmişlik düzeyi ($F=2,625;p=0,063$) yaşa göre bir farklılık göstermezken, duyarsızlaşma ($F=5,9324;p=0,001$) ve kişisel başarı ($F=3,301;p=0,020$) alt boyutlarındaki mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişlik düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda duyarsızlaşma alt boyutunda elde edilen tükenmişlik puanlarına bakıldığında 20-30 yaş aralığı ile 51-60 yaş aralığında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

($p=0,027$) 20-30 yaş aralığında duyarsızlaşma alt boyutu tükenmişlik puanı ortalama 2,06 iken 51-60 yaş aralığında bu puan ortalama 2,51 olarak daha yüksektir. Duyarsızlaşma alt boyutunda bir diğer anlamlı farklılık 31-40 yaş aralığı ile 51-60 yaş aralığındadır ($p=0,009$) 31-40 yaş aralığında ilgili tükenmişlik puanı 51-60 yaş aralığına göre daha düşük olarak ortalama 2,05 dir. Kişisel başarı alt boyutunda elde edilen tükenmişlik puanlarına baktığımızda 31-40 yaş aralığındakilerin ortalaması 3,50, 41-50 yaş aralığındakilerin ortalaması daha düşük olarak 3,26'dır. İki yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p=0,025$).

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri görevlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görevlerine Göre Değişimi

Boyutlar	Görev	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Müdür	39	2,35	1,14	0,650	0,523
	Müdür Yrd.	59	2,29	1,10		
	Öğretmen	393	2,44	1,06		
Duyarsızlaşma	Müdür	39	2,10	0,96	0,702	0,496
	Müdür Yrd.	59	2,07	0,90		
	Öğretmen	393	2,21	0,92		
Kişisel Başarı	Müdür	39	3,28	0,84	0,992	0,372
	Müdür Yrd.	59	3,34	0,81		
	Öğretmen	393	3,43	0,75		
Genel Mesleki Tükenmişlik	Müdür	39	2,63	0,78	1,471	0,231
	Müdür Yrd.	59	2,62	0,70		
	Öğretmen	393	2,75	0,63		

Tablo 8 incelendiğinde duygusal tükenmişlik ($F=0,650$ $p=0,523$), duyarsızlaşma ($F=0,702$; $p=0,496$), kişisel başarı ($F=0,992$; $p=0,372$) ve genel

mesleki tükenmişlik ($F=1,471;0,232$) düzeylerinin öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Değişimi

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Duygusal Tükenmişlik	1-Ön Lisans	52	2,80	1,10	3,913	0,021	1<2
	2-Lisans	407	2,38	1,07			
	3-Yüksek Lisans	32	2,29	0,88			
Duyarsızlaşma	1-Ön Lisans	52	2,54	1,06	4,348	0,013	1<2
	2-Lisans	407	2,14	0,91			
	3-Yüksek Lisans	32	2,12	0,76			
Kişisel Başarı	1-Ön Lisans	52	3,31	0,78	1,161	0,314	
	2-Lisans	407	3,41	0,77			
	3-Yüksek Lisans	32	3,57	0,66			
Genel Mesleki Tükenmişlik	1-Ön Lisans	52	2,93	0,66	4,946	0,063	
	2-Lisans	407	2,70	0,65			
	3-Yüksek Lisans	32	2,72	0,56			

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların kişisel başarı ($F=1,161; p=0,314$) ve genel mesleki tükenmişlik ($F=4,946, p=0,063$) düzeyinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir değişim göstermediği, duygusal tükenmişlik ($F=3,913; p=0,021$) ve duyarsızlaşma ($F=3,913; p=0,013$) mesleki tükenmişlik düzeylerinin ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda duygusal tükenmişlik alt boyutundaki tükenmişlik puan ortalaması ön lisans ($\bar{X}=2,80$) mezunlarının, lisans eğitim ($\bar{X}=2,38$) durumunda olanlara göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p=0,019$). Duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik puan ortalaması da ön lisans

($\bar{X}=2,54$) ve lisans eğitim ($\bar{X}=2,14$) durumunda olanlara göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p=0,010$).

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Branşlarına Göre Değişimi

Alt Boyut	Branş Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Sınıf	195	2,36	1,12	489	-0,929	0,353
	Branş	296	2,45	1,04			
Duyarsızlaşma	Sınıf	195	2,20	1,00	489	0,407	0,684
	Branş	296	2,17	0,87			
Kişisel Başarı	Sınıf	195	3,41	0,80	489	-0,112	0,489
	Branş	296	3,41	0,75			
Genel Mesleki Tükenmişlik	Sınıf	195	2,71	0,64	0,04	-0,542	0,588
	Branş	296	2,74	0,65	0,03		

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların duygusal tükenmişlik ($t=-0,929$; $p=0,353$), duyarsızlaşma ($t=-0,407$; $p=0,684$), kişisel başarı ($t=-0,112$; $p=0,489$) ve genel mesleki tükenmişlik ($t=-0,542$; $p=0,588$).düzeyleri branşa göre bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri görev yaptıkları sınıflara göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Sınıflara Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Duygusal Tükenmişlik	1	83	2,34	1,21	1,593	0,175
	2	40	2,70	1,08		
	3	36	2,19	1,04		
	4	36	2,22	0,98		
Duyarsızlaşma	1	83	2,13	1,02	0,702	0,591
	2	40	2,24	0,87		
	3	36	2,41	1,15		
	4	36	2,12	0,95		
Kişisel Başarı	1	83	3,44	0,83	0,674	0,611
	2	40	3,49	0,76		
	3	36	3,22	0,74		
	4	36	3,42	0,84		
Genel Mesleki Tükenmişlik	1	83	2,69	0,72	1,361	0,256
	2	40	2,88	0,55		
	3	36	2,62	0,61		
	4	36	2,63	0,56		

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ($F=1,593; p=0,175$), duyarsızlaşma ($F=0,702; p=0,591$), kişisel başarı ($F=0,674; p=0,611$) ve genel mesleki tükenmişlik ($F=1,361; p=0,256$), düzeylerinin öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değişimi

Alt Boyut	Kıdem	N	Ortalama	SS.	F	p	Fark
Duygusal Tükenmişlik	1)1-5 Yıl	80	2,32	0,97	2,246	0,063	
	2)6-10 Yıl	111	2,38	0,97			
	3)11-15 Yıl	106	2,29	1,01			
	4)16-20 Yıl	71	2,36	1,21			
	5)21 Yıl Üstü	123	2,66	1,16			
Duyarsızlaşma	1)1-5 Yıl	80	2,06	0,82	3,559	0,007	5>1 5>3
	2)6-10 Yıl	111	2,15	0,75			
	3)11-15 Yıl	106	2,04	0,93			
	4)16-20 Yıl	71	2,13	0,95			
	5)21 Yıl Üstü	123	2,44	1,06			
Kişisel Başarı	1)1-5 Yıl	80	3,44	0,72	4,219	0,002	2>5 3>5
	2)6-10 Yıl	111	3,54	0,66			
	3)11-15 Yıl	106	3,54	0,76			
	4)16-20 Yıl	71	3,36	0,78			
	5)21 Yıl Üstü	123	3,19	0,84			
Genel Mesleki Tükenmişlik	1)1-5 Yıl	80	2,67	0,55	0,851	0,493	
	2)6-10 Yıl	111	2,75	0,60			
	3)11-15 Yıl	106	2,69	0,62			
	4)16-20 Yıl	71	2,67	0,78			
	5)21 Yıl Üstü	123	2,80	0,69			

Tablo-12 incelendiğinde katılımcıların duygusal tükenmişlik alt boyutunda mesleki tükenmişlik ($F=0,2246$; $p=0,063$) ve genel mesleki tükenmişlik ($F=0,851$; $p=0,493$) düzeyleri kıdeme göre bir farklılık göstermezken, duyarsızlaşma ($F=3,559$; $p=0,007$) ve kişisel başarı ($F=4,219$; $p=0,002$) düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir değişim göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki tükenmişlik puan ortalamalarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,06$) 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2,44$) göre duyarsızlaşma düzeyleri daha düşüktür

($p=0,021$). Duyarsızlaşma alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamaları ($\bar{X}=2,04$) 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinden düşüktür ($p=0,003$). Kişisel başarı alt boyutunda ise 6-10 ($\bar{X}=3,54$) ve 11-15 ($\bar{X}=3,54$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalamaları ile 21 yıl üzeri öğretmenler $e(3,19)$ göre daha yüksektir ($p=0,001$, $p=0,002$).

4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 13. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişimi

Alt Boyut	Yerleşim	N	Ortalama	SS.	F	P	Fark
Duygusal Tükenmişlik	1)Köy	71	2,23	0,86	3,545	0,015	
	2)Kasaba	80	2,16	1,00			
	3)İlçe Merkezi	79	2,42	1,15			
	4)İl Merkezi	261	2,55	1,10			
Duyarsızlaşma	1)Köy	71	2,08	0,84	3,292	0,020	2<3
	2)Kasaba	80	1,94	0,86			
	3)İlçe Merkezi	79	2,16	0,93			
	4)İl Merkezi	261	2,29	0,95			
Kişisel Başarı	1)Köy	71	3,47	0,75	1,322	0,266	2<3
	2)Kasaba	80	3,54	0,75			
	3)İlçe Merkezi	79	3,37	0,76			
	4)İl Merkezi	261	3,37	0,78			
Genel Mesleki Tükenmişlik	1)Köy	71	2,65	0,57	1,884	0,131	
	2)Kasaba	80	2,61	0,65			
	3)İlçe Merkezi	79	2,71	0,72			
	4)İl Merkezi	261	2,79	0,64			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre kişisel başarı ($F=1,322$, $p=0,266$) ve genel mesleki tükenmişlik ($F=1,884$, $p=0,131$) düzeylerinin anlamlı bir değişim göstermediği, duygusal tükenmişlik ($F=3,545$; $p=0,015$) ve duyarsızlaşma ($F=3,292$; $p=0,020$) düzeylerinin ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda kasaba da görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,16$) il merkezinde ($\bar{X}=2,55$) görev yapan öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeyleri daha düşüktür. ($p=0,025$). Duyarsızlaşma alt boyutuna bakıldığında yine kasabada ($\bar{X}=1,94$) görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri il merkezinde ($\bar{X}=2,29$) görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden düşüktür ($p=0,017$).

4.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri alan değişikliği yapip yapmama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 14. Katılımcıların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Alan Değişimi Yapma Durumlarına Göre Değişimi

Alt Boyut	Alan Değişimi	N	Ortalama	Ss	t	P
Duygusal Tükenmişlik	Yapılmadı	407	2,38	1,08	-1,858	0,064
	Yapıldı	84	2,62	1,02		
Duyarsızlaşma	Yapılmadı	407	2,17	,92	-0,821	0,412
	Yapıldı	84	2,26	,95		
Kişisel Başarı	Yapılmadı	407	3,40	,76	-0,671	0,502
	Yapıldı	84	3,46	,79		
Genel Mesleki Tükenmişlik	Yapılmadı	407	2,70	0,65	-1,805	0,072
	Yapıldı	84	2,84	0,64		

Tablo 14 incelendiğinde duygusal tükenmişlik ($t=-1,858$; $p=0,064$), duyarsızlaşma ($t=-0,821$; $p=0,412$) kişisel başarı ($t=-0,671$; $p=0,502$) ve genel mesleki tükenmişlik ($t=-1,805$, $p=0,072$).düzeylerinin alan değişimi yapma durumlarına göre anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir.

4.11. ONBİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onbirinci alt problemi: “Kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sisteminde öğretmen ve okul yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri alan değişikliği yaptıkları alana göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 15. Alan Değiştiren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Değiştirdikleri Alana Göre Değişimi

Boyutlar	Seçilen Alan	N	Ortalama	SS.	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Teknoloji Tas.	35	2,56	0,95	0,863	0,353
	Beden Eğitimi	13	2,96	1,28		
	Zihin Engelliler	20	2,52	1,07		
	Diğer	16	2,57	0,88		
Duyarsızlaşma	Teknoloji Tas.	35	2,08	0,97	0,166	0,684
	Beden Eğitimi	13	2,50	1,15		
	Zihin Engelliler	20	2,24	0,91		
	Diğer	16	2,47	0,77		
Kişisel Başarı	Teknoloji Tas.	35	3,62	0,77	0,013	0,910
	Beden Eğitimi	13	3,51	0,80		
	Zihin Engelliler	20	3,43	0,74		
	Diğer	16	3,11	0,83		
Genel Mesleki Tükenmişlik	Teknoloji Tas.	35	2,84	0,65	0,661	0,578
	Beden Eğitimi	13	3,06	0,74		
	Zihin Engelliler	20	2,78	0,64		
	Diğer	16	2,75	0,52		

Tablo-15 incelendiğinde duygusal tükenmişlik ($F=0,863$; $p=0,353$), duyarsızlaşma ($F=0,166$; $p=0,684$) kişisel başarı ($F=0,013$; $p=0,610$) ve genel

mesleki tükenmişlik ($F=0,661$; $p=0,578$) düzeylerinin alan değiştiren öğretmenlerin değiştirdikleri alana göre anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA

4+4+4 eğitim sisteminin okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisini belirlemek ve öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı olmak üzere 3 alt boyutta incelenmiş ve 5 üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalama 2,42, duyarsızlaşma düzeylerinin ortalaması, 2,18, kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin ortalaması 3,41 ve genel tükenmişlik düzeylerinin ortalamasının 2,73 olduğu belirlenmiştir. Buradan kesintili ve zorunlu (4+4+4) eğitim sistemine geçilmesi sonrasında öğretmen ve yöneticilerin düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları, orta düzeyde duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin genel tükenmişlik düzeyleri de orta düzeyde, diğer bir ifade ile normal düzeydedir. Literatürde güncel yapılan çalışmalarda araştırma bulgularımızla örtüşen sonuçlara ulaşılmaktadır. Sezgin ve Kılınc'ın (2012) Kocaeli ilindeki 269 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalamasını 2,30, duyarsızlaşma düzeylerinin ortalamasını, 2,00 ve kişisel başarı boyutunun ortalamasını 3,52 olarak saptamışlardır. Ergül, Sayın ve Tösten (2013) Diyarbakır ilinde 300 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini tüm boyutlar için orta seviyede olduğunu belirlemişlerdir. İnandı ve Büyüközkan (2013) Mersin ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki 1699 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi ortalamalarını 1,88, duyarsızlaşma düzeyinin ortalamalarını, 1,44 ve kişisel başarı boyutunun ortalamalarını 3,59 olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin orta ve düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları genellemesine

gidilebilir. Buradan öğretmenlerin okul ve sınıf içinde yaşadıkları olumsuz yönlerin stresini de gayet iyi yönetebildikleri ve 4+4+4 eğitim sistemine uyum sağlayarak normal düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı da sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre genel tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde farklılaşma olmadığı kişisel başarı boyutunda ise farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile erkek ve kadın öğretmen ve yöneticilerin genel tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri birbirlerine benzerlik gösterirken, kadınların kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Literatürde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin farklılaşan sonuçlara ulaşılmaktadır. Sezgin ve Kılınc'ın araştırmasında (2012), öğretmenlerin tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel alt boyutlarında cinsiyete göre farkın anlamlı olmadığı, duyarsızlaşma alt boyutunda ise farkın anlamlı olduğunu saptamışlardır. Buna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Yoğun Erçen (2007) Mersin ilinde 228 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, sadece cinsiyet faktörü ile duyarsızlaşma arasında bir ilişki vardır ve erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi kadın öğretmenlerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan 156 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının tükenmişlik düzeylerini etkilemediğini belirlemişlerdir. Polat, Ercengiz ve Tetik (2012) Ağrı İli'nin Patnos İlçesi'nde görev yapan 200 ilkököl ve ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Kayabaşı (2008) Ankara ili Yenimahalle, Mamak, Altındağ ve Keçiören ilçe merkezlerinde görev yapan toplam 190 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları öğretmenlerin cinsiyetleri ile duygusal tükenmişlik düzeyi ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösterirken yine öğretmenlerin cinsiyetleri ile kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmada etkili olmazken, kişisel başarıda etkili olduğu görülmektedir. Erkek

öğretmenlerin kişisel başarı boyutu ortalaması kadın öğretmenlerden yüksektir. Başol ve Altay (2009) Adana ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 234 okul yöneticisi ve 209 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan kadın okul yöneticileri için böyle bir durum söz konusu değildir. Öyle ki erkek okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri toplamda ve tüm alt düzeylerde kadın yöneticilerden daha yüksektir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde cinsiyetin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bir genellemeye gidilemeyeceği, tükenmişliğin farklı boyutlarında bay ve bayan öğretmenlerin tükenmişliklerinde farklılaşmaların olabileceği, cinsiyetin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini yordayan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların yaşlarına göre genel tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda yaşlarına göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre farklı yaşlardaki öğretmenlerin genel tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik düzeyleri benzerlik gösterirken, 51-60 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlikleri daha yüksektir. Literatürde yapılan araştırmalarda araştırma sonuçlarımızla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma bulgularına ulaşılmaktadır. Ergül Saygın ve Tösten (2013) yaş ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde, yaş ve tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki mevcuttur. Yaşı ilerlemiş öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin yaşlarının duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın belirleyici olduğunu saptamışlardır. 51 ve üzeri yaştakilerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden yüksek olduğunu saptamışlardır. Yoğun Erçen (2007) ise araştırmasında 26-44 yaş grubundaki öğretmenler kendilerinden daha genç ve daha yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadığını, 20-25 yaş arasında ve 45-49 yaş arası grupta, tükenmişliğin, grup ortalamasından daha düşük olduğunu belirlemiştir. Kayabaşı (2008) ve Başol ve Altay (2009) ise araştırmalarında öğretmenlerin yaşı ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bütünsel olarak

değerlendirildiğinde, öğretmenlerin her yaşta tükenmişlik sendromuyla karşılaşabilecekleri söylenebilir.

Araştırmaya katılanların idari görevlerinin olup olmama durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının tükenmişlik düzeyleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Başol ve Altay (2009) ise araştırmalarında okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda öğretmenlerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonuçlarının örtüşmeme nedeninin araştırmaların yapıldığı yıllar olduğu düşünülmektedir. Aradan geçen 4 yıl içerisinde eğitim sistemi değişmiş, öğretmen ve yöneticilere ilişkin yasalarda değişiklik olmuş ve belki de böylelikle öğretmen ve yöneticilerin çalışma koşulları eşitlenmiştir. Bu değişikliklerin öğretmen ve yöneticilerin benzer düzeyde tükenmişlik yaşamalarında etken olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılanların eğitim durumlarına göre genel mesleki tükenmişlik ve kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde ise eğitim durumlarına göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre, farklı eğitim durumunda bulunan öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik düzeylerinin benzer olduğu, ön lisans mezunlarının ise duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde araştırma sonucumuzu destekleyen sonuçlar olduğu gibi, desteklemeyen sonuçlara da ulaşılmaktadır.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin(2007) öğretmenlerin eğitim durumu yükseldikçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişliğin azaldığını, bunun sebebinin, eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim kurumlarında mesleğe daha iyi hazırlanmaları, mesleki beklentilerinin daha yüksek olması ve değişen, gelişen eğitim sistemine çabuk adapte olabilmeleri olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Erdemoğlu Şahin (2006) Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Çankaya, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde Görevli 515 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında kişisel başarı öğretmenlerin eğitim durumlarından etkilenmezken, eğitim enstitüsü mezunlarının daha fazla duyarsızlaşma ve duygusal

tükenme yaşadıkları belirlemiştir. Literatürde eğitim durumunun tükenmişlik üzerinde etkisi olmadığını gösteren araştırma bulgularına ulaşmakta mümkündür. Aksu ve Baybal (2005) İzmir ilinde görev yapmakta olan 218 ilköğretim okulu müdürü üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, eğitim düzeylerine göre okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Ergül Saygın ve Tösten (2013) ile Kayabaşı (2008) araştırmalarında eğitim durumu ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını belirlemiştir. Araştırmalardan ulaşılan sonuçlardaki farklılaşmaların araştırmaların yapıldığı yıllarla birlikte örneklem alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarındaki farklılıkların olabileceği düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan atamalarda öğretmenlerin en az lisans mezunu olma kriterinin çıkan sonuçlarda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılanların branşlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmalarda da branşın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Sezgin ve Kılınç, 2012; Kayabaşı, 2008). Buradan farklı branşlardaki öğretmenlerin benzer düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre, mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile farklı sınıflara derse giren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalarda değişken olarak ilköğretim-ortaöğretim, sınıf mevcudu ayrımlarının yapıldığı ancak eğitim verilen sınıfın düzeyinin değişken olarak ele alınmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiye dair karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmaya katılanların kıdemlerine göre genel mesleki tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinde kıdemlerine göre farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. Buna göre farklı kıdeme sahip öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik düzeyleri benzerlik gösterirken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların duyarsızlaşma düzeyleri yüksek, kişisel başarı boyutuna

ilişkin tükenmişlik düzeyleri ise düşüktür. Literatürde yapılan geçmiş yıllardaki, öğretmenlerin kıdemlerinin tükenmişlik düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır. (Sezgin ve Kılınç 2012, Yoğun Erçen 2007, Polat, Ercengiz ve Tetik 2012, Kayabaşı 2008, Başol ve Altay 2009, Aksu ve Baybal 2005). Buradan 4+4+4 eğitim sisteminin 21 yıl ve üzerindeki öğretmenler üzerinde etkisinin olduğu, geçmiş yıllarda eğitim sistemine ilişkin pek çok değişiklik gören bu öğretmenlerin yeni sistem karşısında daha duyarsız oldukları, ancak edindikleri tecrübe dolayısıyla kişisel başarı boyutunda ise düşük tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılanların görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre genel mesleki tükenmişlik ve kişisel başarı boyutunda farklılaşma olmadığı, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde ise görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre, farklı yerleşim yerlerinde görev yapanların genel mesleki tükenmişlik ve kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeylerine benzerlik gösterirken, kasabada görev yapanların duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri düşüktür. Literatürde araştırma bulgumuzla farklılaşan sonuçlara ulaşılmaktadır. Aksu ve Baybal (2005) okul yöneticilerinin görev yaptıkları yerlere göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Izgar (2001)'de okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre, tükenmişliğin her üç alt boyutunda da tükenmişlik düzeyi en düşük grubun il merkezi, en yüksek grubun kasaba-köy-belde grubu olduğu sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Karaman, 2009: 86). Ergül Saygın ve Tösten (2013) hizmet bölgesi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, hizmet bölgesi ile tükenmişlik alt boyutları arasında ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tükenmişliklerinde görev yaptıkları yerden ziyade, okul çevre ilişkileri, öğretmen veli ilişkileri gibi farklı değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alan değişimi yapıp yapmama durumlarına göre, mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, alan değişimi yapan veya yapmayan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Diğer bir ifade ile alan değişimi yapıp yapmama durumu 4+4+4 eğitim sistemindeki tükenmişlik yaşama durumundan bağımsızdır.

Araştırmada alan değiştiren öğretmenlerin geçiş yaptıkları alana göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile farklı alanlara geçiş yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Buradan farklı alanlara geçiş yapan öğretmenlerin benzer sorun ve sıkıntılar yaşadıkları bunun da tükenmişliklerine aynı düzeyde yansıdığı söylenbilir.

6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisini belirlemek ve öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi sonrasında düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları, orta düzeyde duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Araştırmada bay ve bayan öğretmenlerin benzer düzeyde genel tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları, bayan öğretmenlerin kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeylerinin bay öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. .
- Araştırmada farklı yaşlarda bulunan öğretmenlerin benzer düzeyde genel mesleki tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik yaşadıkları, 51-60 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmada öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının benzer düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada farklı eğitim durumunda bulunan öğretmenlerin benzer düzeyde genel mesleki tükenmişlik ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşadıkları, ön lisans mezunlarının ise duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılanların öğretmenlerin branşlarına ve okuttukları sınıflara göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırmada farklı kıdeme sahip öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek, kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeylerinin ise daha az kıdeme sahip öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin benzer düzeyde, genel mesleki tükenmişlik ve kişisel başarı boyutuna ilişkin tükenmişlik yaşadıkları, kasabada görev yapan öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmada, alan değişimi yapan veya yapmayan öğretmenlerin benzer düzeyde yaşadıkları sonucuna varılmıştır.
- Araştırmada alan değiştiren öğretmenlerin geçiş yaptıkları alana göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- 4+4+4 eğitim sisteminden öğretmenlerin olumsuz etkilenmemesi için il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince öğretmenlere sistemin işleyişi hakkında hizmet içi eğitim vermeleri önerilmektedir.
- Öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri tükenmişlikle ilgili nasıl başa çıkabileceklerine dair meslek öncesi, öğretmenlik eğitimi alırken eğitimler verilmelidir.
- Araştırmanın benzerleri, başka illerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

- Araştırmanın benzerleri, 4+4+4 eğitim sisteminin 2. ve 3. Kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alıç, M.(1990). Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No:382.
- Aksu, A. ve Baybal, A. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (41), 7-24.
- Anadolu Eğitim Sen (2012). 4+4+4 Eğitim Sistemi Anket Sonuçları:
[http://www.egitimnerede.com/haberler/ogretmenlerin-4-4-4-anketinden-cikan-ilginc-sonuclar/4280/\(10.02.2014\)](http://www.egitimnerede.com/haberler/ogretmenlerin-4-4-4-anketinden-cikan-ilginc-sonuclar/4280/(10.02.2014))
- Ankara Üniversitesi (2012).4+4+4 Eğitim Sistemi Görüşleri:
[http://dosyalar.hurriyet.com.tr/Ankara-universitesi-gorusu.pdf\(12.05.2014\)](http://dosyalar.hurriyet.com.tr/Ankara-universitesi-gorusu.pdf(12.05.2014))
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği), *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, (2), 69-96.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005), “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14) 115 – 129.

Aydın, L.(2002). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Azeem, S. M. Nazir A. (2008). A study of job burnout among university teachers. *Psychology and Developing Societies*, 20 (1), 51-64

Babaoğlan, Emine (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce İli Örneği), Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Balcı, A. (2000). Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama. Ankara: İkinci baskı.

Bahar, E. (2006) “Tükenmişlik Sendromu: Otel İşletmelerinde Ön büro Çalışanlarında Bir Uygulama”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın

Barlett, C., S. Ghoshal., 1989, *Managing Across Borders: The Transnational Solution*, The Harvard Business School Press, Boston: MA.

Basar, H.1993, *Eğitim Denetçisi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Basım H.N. ve H.Şeşen, “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı”, Örgütlerde Değişim ve Öğrenme, A.Kadir Varoğlu ve H. N. Basım (Ed.), 143-156, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2009

Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, (58), 191-216.

Bellanca, R. (2000). “Managing Six Sigma Change Resistance”, <http://www.isixsigma.com /library/content/c031027a.asp>, (03. 03. 2014)

Besler, E. (2006). ‘’Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişliğin İncelenmesi.’’ Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Boğaziçi Üniversitesi (2012), 4+4+4 Eğitim Sistemi Görüşleri:

<http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18>(10.02.2014)

Bryne J.J., ‘’Teachers As Hunger Artist : Burnout : Its Causes, Effect and Remedies’’, Contemporary Education, Winter, Vol. 69, Issues 2., p.86-91, Winter 1998.

Burford, K., (2003), ‘’Managing Change and Transitions’’, http://www.nlta.nf.ca/HTML_Files/html_pages/publications/bulletins/Sept-Oct/human.html, (07. 08. 2014).

Bursalıoğlu, Z.(2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PEGEM Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.

Çalık, T., (1997), ‘’Türk Milli Eğitiminin Örgütsel Değişme İhtiyacı.’’ G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 17, Sayı 2.

Çalık, T. (2003). Performans yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, (2), 465-484.

- Cafoğlu, Z. (1996). Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik. Yeni Türkiye. Eğitim Ozel Sayısı. Ankara: Yeni Türkiye Medya Hizmetleri yayınları. Ocak Şubat. Yıl:2. Sayı7.
- Çağlıyan, Y. (2007). Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi (devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. Ege Eğitim Dergisi, 6: 81-93.
- Demirtaş, B. (2008), Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, Gazi Akademik Bakış, 1 (2), 155-176.
- Duck, J.D., 1999, Değişim Yönetimi, Dengeleme Sanatı, Değişim. *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler*. Çev.
- Düren, Z. (2000). 2000'li Yıllarda Yönetim. İstanbul.: Alfa Yayınları
- Düzyürek S. ve Ünlüoğlu G. (1992). Hekimlerde tükenmişlik sendromu, *Psikiyatri Bülteni*, (1), 108-113.
- Eğitim Bir Sen (2012).4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi Ne Getiriyor? Neler olmalı http://www.egitimbirsen.org.tr/eb_s_files/files/yayinlarimiz/121egitimbirsen.org.tr-121.pdf (20.05.2014)
- Eğitim İş (2012).4+4+4 Eğitim Sistemi Raporu: http://www.egitimiş.org.tr/www/basinyayin/yayin/50e5903f7dd4a_444rapor.pdf (20.05.2014).
- Eğitim Sen (2012).4+4+4 Eğitim Sistemi Görüşleri: http://www.egitimsen.org.tr/ekler/da6a42df7090476_ek.pdf?tipi=2&turu=X&sube=0 (20.05.2014)

ERG(2012): 4+4+4 Eğitim Sistemi İzleme Raporu:

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_KesintiliEgitim_BilgiNotu.pdf (20.05.2014)

Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. Üniversite ve Toplum, [Online Ulusal Dergi] 5(2). Retrieved from <http://www.universite-toplum.org/pdf/240>. Pdf

Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdoğan, İ.(2002), Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık No: 1.

Erdoğan, M. (2005). Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, (2005, 14–16 Kasım), Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri

Ergin, C. (1993). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Erginer, A. (2007). “Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri”, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ergül, F. H, Saygın, S. ve Tösten, R. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, (10), 266-285.

Escalente, E. (2005). “Organizational Change/Transformation Strategies”, http://www.voctechorgbnVirtuallib/programme/Regular/Hrm98/Change_Transform.htm (05. 08. 2014).

- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80.
- Gülcan, M.G. (2003). “Avrupa Birliği Adaylık Surecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güllüce Çağlar, A. (2006). “Mesleki Tükenmişlik Ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Gültekin, M. (1998). “Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim”, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir
- Gündüz, B. (2005), Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 152-166.
- Gündüz, H. (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, Z. (2008). “Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Güven, İ.(2010). Türk Eğitim Tarihi, Naturel Yayınları, Ankara.
- Güven, İ.(2012)“Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı: Reform mu?”, *İlköğretim Online*, 11(3),
- Helvacı, M. A. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi, İlke, Yöntem ve Süreçler, 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (2005, Ocak).

Hacettepe Üniversitesi,(2012),Eğitimde 4+4+4 Görüşleri:

<http://www.bilgisayarbilisim.net/egitim-haberleri-f8/4-4-4-e-hacettepe-unv-gorusu-t82889.html> (20.05.2014)

Hesapçıoğlu, M. (2003). Okul, 'New Public Management' ve Toplam Kalite Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. May 2003. Volume 3. Issue 1.

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

İnal, K. (2004). Eğitim ve iktidar. Ankara: Ütopya Yayıncılık

İnandı, Y. ve Büyüközkan, A.S. (2013). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Yurttaşlık Davranışlarının Tükenmişliklerine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, (3), 1535-1550.

İnce, M. (2005). Değişim olgusu ve örgütlerde insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyonları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14: 319-339.

Kalkan,M. (1996): Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğitiminin Tükenmişlik ve Değişkenler ile İlişkisi, Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kaptan, Z. (2001). Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim. Eğitimde Yansımalar: IV Ulusal Sempozyumu. Öğretmen H.H.Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları: 4, Ankara

Karakuş, G. (2008). "Özel İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.

- Karaman, A. (2009). *İlk Öğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Seviyelerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara
- Karip, E. 1996, *Eğitimde Değişimin Uygulanması*. Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi
- Kayabaşı, Y. (2008) Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 192-211.
- Koçer, H.A. (1988). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişmesi*, Uzman Yayınları. Ankara,
- Koustelios, A. (2006). *Organizational factors as predictors of teachers burnout*. (Çev. İ. Demirkol), Mersin.
- Korkut, Hüseyin. *Sorgulanan Yüksek Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Koyuncu, M. (2001). *Üniversite öğretim elemanlarında tükenme duygusu ve kurumdan ayrılma isteğine etkisi*, 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kurşunoğlu, A., Tanrıoğen A. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 20 (2), syf 21-33. , 2006
- Leiter, M.P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment, *Journal of Organizational Behavior*, 9, (4), 297-30.
- Maslach, C. Ve Leiter, M. P. (1997), “The Truth About Burnout”, San Francisco, CA: Lossey- Bass

MEB. (2012). 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler . ANKARA: MEB.

MEB (2006). “Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yurtdışı Eğitim Personeli Rehberi”, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2007). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi”, Ankara: MEB Yayınları.

Memduhoğlu, H. (2008). “Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 545–559, Ankara.

Mersin Üniversitesi (2012). 4+4+4 Eğitim Sistemi Görüşleri:

<http://www.halkevleri.org.tr/guncel/4-4-4-hakkinda-mersin-universitesi-egitim-fakultesi-ogretim-elemanlari-nin-gorusu> (20.05.2014).

Morrison, A. P. (1998). A cognitive analysis of auditory hallucinations: Are voices to schizophrenia what bodily sensations are to panic? Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 26, 289–302.

Murat M. (2000), “Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

ODTÜ (2012). 4+4+4 Eğitim Sistemi Görüşleri:

<http://www.halkevleri.org.tr/guncel/orta-dogu-teknik-universitesi-egitim-fakultesinin-444-ile-ilgili-gorusu> (20.05.2014).

Oktay, A. (2012), Okul Yaşının İndirilmesine İlişkin Görüşler. <http://www.hedefbasari.com/egitim-haberleri/1129-turkiye-nin-en-koklu-universiteleri-4-4-4-e-karsi-cikti.html> (15.04.2014)

- Ören, N. (2006), Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke) Bahar 2006 Sayı 16
- Özcan, T. (2008). Pendik Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, M. (2005). Fen Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde Örgütsel Değişme. Ders Geçme ve Kredili Sistem Üzerine bir Araştırma. MEB: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Özdemir,S,(2000), Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Ankara:Pegem A Yayıncılık No: 5.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N.(1999).Eğitimde değişimi uygulama modelleri.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,5(17), 91-103.
- Özipek, A. (2006), “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Ve Nedenleri” Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Özkan, Y. (2003). “İşletmelerde Değişime Direnme ve Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi”, <http://www.isguc.org/printout.php?id=176> , (05. 07. 2014).
- Polat, S, Ercengiz, M, ve Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1).
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa üniversitesi akademik personeli üzerinde bir*

analiz), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Ravichandran, T., 1999, Redefining organizational innovation Towards Theoretical Advancements. *Journal of High Technology Management Research*, Fall 1999, Vol. 10 Issue 2.

Robbins, S.P., 1994, *Essentials of Organizational Behavior*. San Diego State University. Prentice Hall International, mc.

Resmi Gazete (1997) 18 Ağustos 1997, Sayı: 23084, Yasama Bölümü

Sağlam Arı, G. ve Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi, *Yönetim ve Ekonomi*, 15, (1), 131-148.

Santavirta, Nina ve Svetlana Solovieva ve Töres Theorell. ‘‘The Association Between Job Strain And Emotional Exhaustion In A Cohort Of 1028 Finnish Teachers’’. *British Journal Of Educational Psychology*. Vol:77, 2007, pp.213-228.

Sarikaya, Pınar (2007). *Tükenmişlik Sendromunun Kişilik Özelliklerinden Denetim Odağı İle İlişkisi ve Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin, F. ve Kılınç, Ç. A. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 13, (3), 103-127.

Siegal, W. and Others. Understanding the Management of Change. *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 9. No. 8. 1996.

- Sürgevil, O. (2005), “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörler: Akademik Personel Üzerine Bir Uygulama”, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- Tanrıöğen, A.(1995). Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Rollerini. *Çağdaş Eğitim*, 211, ss:8 12
- Tanrıverdi, Leyla (2008). *İlköğretim Müfettişlerinin İş Tatmini İle Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Teltik, H. (2009). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK. 1998, *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Toklucu, E.(2001). MEB. Merkez Teşkilatının Yapısına Ait Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim. Eğitimde Yansımalar:IV Ulusal Sempozyumu. Öğretmen H.H.Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı. Ankara.
- Toplu,N (2012), “Okul Öncesi Ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri” Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,Aydın.
- Toptan, K.(2001). Yeniden Yapılanma. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim. Eğitimde Yansımalar:IV Ulusal Sempozyumu. Öğretmen H.Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı. Ankara.
- Tuna, Mehmet (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili uygulaması). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Turgut, H. (2005). "Fransa Eğitim Sistemi". F. Akarsu (Ed.), Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırma Yazıları, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk, E. (1998). Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Yapı Boyutundaki Değişmeler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Eğitim Sen (2012). 4+4+4 Eğitim Sistemi Anket Sonuçları:
[http://www3.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=14\(20.05.2014\)](http://www3.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=14(20.05.2014))
- Uluğ, F. Eğitim Sisteminde Değişme, Yapısal Uyum Sorunları, Eğitim Yönetimi. Sayı 14, Bahar, Ankara. 1998.
- Urfalı Aksoy, Şeyda (2007). *Eskişehir İli Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler, Eylül Yayınları, Ankara
- Whitaker, P., 1998, *Managing Change in schools*. Open University Press Buckinham Philadelphia.
- Yıldız, E. (2011). Eğitimcilerde Tükenmişlik (Rehber Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yoğun Erçen, E. A. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Mersin İlinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Mersin İlinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme*.

EKLER

Ek 1:

4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİNİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Sayın Yöneticiler ve Öğretmenler,

Bu anket, 4+4+4 eğitim sisteminin okul müdürleri ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma ile elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak olup özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın amacına ulaşması için anketi içtenlikle doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Anketten elde edilecek veriler toplu halde değerlendirilecektir. Bu nedenle anket formuna isim veya kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur. Yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Burak YAVAŞ

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmeliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER:

1-Cinsiyetiniz: () Bayan () Bay

2-Yaşınız: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri

3-Göreviniz: () Okul Müdürü () Müdür Yrd. () Öğretmen

4-Eğitim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora

5-Branşınız: () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

Sınıf Öğretmeni iseniz Okuttuğunuz Sınıfı Yazınız:

6-Kıdeminiz: () 1- 5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

7-Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Birimi:

() Köy () Kasaba () İlçe Merkezi () İl Merkezi

8-Alan Değişikliği Yaptı iseniz:

Eski Alanınız: Yeni Alanınız:

II. BÖLÜM

Aşağıda 4+4+4 eğitim sisteminin okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini değerlendirmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Her maddeyi kendi durumunuzu düşünerek ne ölçüde katıldığınızı maddenin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. “ Lütfen, maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.”

4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerini Değerlendirme Maddeleri		HIÇ	KATILMIYORUM	AZ KATILYORUM	ORTA DÜZEYDE KATILYORUM	OLDUKÇA KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı işimden soğuduğumu hissediyorum.						
2	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı iş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.						
3	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı bu işi bir gün daha kaldıramayacağımı hissediyorum.						
4	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı mesleğimde karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlıyorum.						
5	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum.						
6	4+4+4 Eğitim Sistemi bütün gün insanlarla uğraştırdığı için çok yıprandığımı düşünüyorum.						
7	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulmakta zorlanıyorum.						
8	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı yaptığım işten yıldığımı düşünüyorum.						
9	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.						
10	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı çevremdeki insanlara karşı sertleştim.						
11	4+4+4 Eğitim Sisteminin beni giderek katılaştırmasından						

	korkuyorum.					
12	4+4+4 Eğitim Sistemi mesleğimle ilgili birçok şeyi yapabilme gücü veriyor					
13	4+4+4 Eğitim Sisteminin işimde beni kısıtladığını düşünüyorum.					
14	4+4+4 Eğitim Sisteminin işimde çok fazla çalışmama neden olduğunu düşünüyorum					
15	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı insanların ne olacağına ilişkin kaygı duymamın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
16	4+4+4 Eğitim Sisteminde doğrudan doğruya insanlarla çalıştığım için çok fazla stres yaşıyorum.					
17	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı insanlarla aramda rahat bir hava oluştuğunu düşünüyorum.					
18	4+4+4 Eğitim Sisteminde insanlara yakın olarak çalıştığımndan kendimi canlanmış hissediyorum.					
19	4+4+4 Eğitim Sistemiyle mesleğimde kayda değer başarılar elde edeceğimi düşünüyorum.					
20	4+4+4 Eğitim Sistemiyle mesleğimin sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	4+4+4 Eğitim Sistemiyle birlikte mesleğimde karşılaştığım duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşmaya başladığımı düşünüyorum.					
22	4+4+4 Eğitim Sisteminden dolayı karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/4488770
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

10/10/2014

UŞAK ÜNİVERSİTESİ

- İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) Uşak Üniversitesinin 23/09/2014 tarih ve 58066181-545 / 722 sayılı yazıları.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi(a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "4+4+4 Eğitim Sisteminde Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. "Anket çalışması **gönüllülük esasına dayalı**, Okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

ADI-SOYADI	UNVANI	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Burak YAVAŞ	Yüksek Lisans Öğrencisi	" 4+4+4 Eğitim Sisteminde Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. "	25/09/2014 4189595

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GELİR EVRAKININ

TARİH : 10.10.2014
Kayıt No : 1205
Sıra No : 605

17.10.2014

10 10 14

İl Millî Eğitim Müdürlüğü / UŞAK
Kurtuluş Mh. Enstitü Sk No:11
e-posta: istatistik64@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: O.DERCİ / Şef
Tel: (0 276) 2233990
Faks: (0276) 2233989