



Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Süleyman Sadi Seferoğlu ¹, Hatice Yıldız ², Ümmühan Avcı Yücel ³

Öz

Tükenmişlik, duygusal tükenmeyle, duyarsızlaşmayla ve kişisel başarının azalmasıyla karakterize bir sendromdur. Öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslek olduğu için tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişliklerinin “cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve branş” gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma çeşitli illerden farklı branşlardaki toplam 163 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı katılımcılarla ilgili demografik verileri toplamak için kullanılan 9 maddelik “Kişisel Bilgi Formu”, ikincisi ise, katılımcı öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını belirlemek için kullanılan 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”dir.

Öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili modelde tükenmişlik puanlarına göre yüksek veya düşük grupta yer alma durumuna, duygusal tükenme alt ölçeği için “eğitim durumu”, duyarsızlaşma alt ölçeği için “okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu”; kişisel başarı alt ölçeği için ise “cinsiyet” ve “branş” değişkenlerinin anlamlı bir katkı sağladığı görülmektedir. Erkek öğretmenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır.

Öte yandan Bilişim Teknoloji Öğretmenleri tüm alt ölçeklerden diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek puan almışlardır. Bu öğretmen grubunun atamalarında yaşanan sorunların ve okullarda girdikleri Bilişim Teknolojileri dersinin kaldırılmış olmasının ve bu nedenle de çalıştıkları ortamlarda kendilerini

Anahtar Kelimeler

Öğretmen tükenmişliği
Teknoloji okur-yazarlığı
Hizmet-içi eğitim
Okul kültürü
Okul yöneticileri
Tutumlar
Öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.12.2012

Kabul Tarihi: 27.05.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 06.08.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.2515

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, sadi@hacettepe.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğitimi ABD, Türkiye, hatyil05@gmail.com

³ Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, uavci@baskent.edu.tr

boşlukta hissetmelerinin bu şekilde düşünmelerine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde teknoloji kullanımının rolü düşünüldüğünde, okulların hem diğer branş öğretmenlerine hem de öğrencilere rehberlik yapabilecek bir konumda olan BT öğretmenlerinin bu süreçteki olası katkılarından yoksun kaldıkları anlaşılmaktadır. Yüksek tükenmişlik duygusu yaşayan bu öğretmen grubunun bu duyguyla verimli olamayacağı açıktır. Bu saptamadan hareketle, özellikle BT öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle ilgili gerekli önlemlerin alınmasının eğitimde kalitenin yükseltilmesi çalışmalarının önemli bir önkoşulu olduğu söylenebilir.

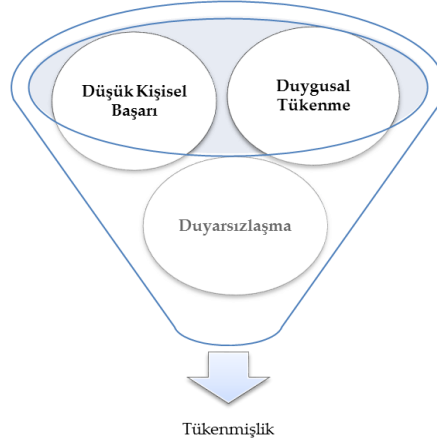
Giriş

Bir kavram olarak tükenmişlik bilim adamları tarafından 1960'lı yıllarda kronik uyuşturucu bağımlılığını tanımlamak için kullanılmıştır. Ancak Herbert Freudenberger (1980) isimli bir psikoloğun, kendisiyle ilgili olarak çok fazla çalışmaktan kaynaklanan durumunu ifade etmek için "tükenmişlik sendromu" kavramını kullanmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Araştırmacılar, 1970'li yıllardan beri tükenmişlik kavramını çok farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Örneğin Pines ve Aronson (1988) tükenmişlik sendromunu tanımlamak için "fiziksel olarak tükenme, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu içinde olma, hayal kırıklığı yaşama, olumsuz benlik kavramı geliştirme, işine, beraber çalıştığı kişilere ve genel olarak yaşama karşı olumsuz duygular besleme" gibi bir dizi belirtiyeye dikkat çekmişlerdir. İleri düzeyde tükenmişlik bireyin çevresine uyum sağlamasını ciddi biçimde engellemektedir. Maslach (1976) ise çalışanların işlerine ve meslektaşlarına yönelik ilgilerini kaybettikleri ve onlara düşmanca duygular besleyebildiklerini belirtmektedir. Öte yandan Mattingly (1977) tükenmişliği, her bireyde o bireye özgü şekilde kendini gösteren bir dizi belirti, davranış ve tutum şeklinde değerlendirmektedir. Freudenberger ve Richelson (1980) da tükenmişlik kavramını, yorgunluk veya bir hedefe, yaşam tarzına veya ilişkiye yönelik hayal kırıklığı durumu şeklinde ele almaktadır. Tükenmişlik kavramıyla ilgili olarak yapılan bu değerlendirmelerin ortak yanı, tükenmişliğin bireyi güçsüzleştirdiği ve yaşama uyumunu zorlaştırdığı şeklindedir. Bu aşamada tükenmişliği tanımlamada umutsuzluğun uygun bir kavram olduğu söylenebilir.

Araştırmalar ayrıca tükenmişlik duygusunun sabit bir düzeyinin olmadığını, tükenmişlikle ilgili durumun "biraz tükenmişlik"ten "ciddi şekilde tükenmişlik"e doğru gidebildiğini göstermektedir. Tükenmişlik, öğretmenlik mesleğinde bir dizi ciddi sorunun hızlandırıcısı olarak görülmektedir. "Sık devamsızlık, işe düşük düzeyde bağlılık, hastalanma, fiziksel rahatsızlanma, uygunsuz davranışlar ve düşük öğretmenlik performansı" öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar olarak sıralanabilir (Huberman & Vandenberghe, 1999; Rudow, 1999). Cordes ve Dougherty (1993) ise tükenmişliğin fiziksel ve ruhsal sorunlara, sosyal ve aile yaşamında bozulmalara, olumsuz davranışların gelişmesine, sigara içme, uyuşturucu kullanma ve alkol kullanma riskinin oluşmasına yol açabildiğini ileri sürmektedir.

Alanyazında tükenmişlikle ilgili yaygın kabul gören çalışmalar gerçekleştiren Maslach, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyutta ele almıştır. Duygusal tükenme (emotional exhaustion) hissi bireyin duygusal tükenmişliğini, duyarsızlaşma (depersonalization) hissi bireylerarası tükenmişliği ve tepki vermemeyi, düşük kişisel başarı (reduced personal accomplishment) hissi ise bireyin kendi başarısını değerlendirmesindeki umutsuzluğunu ifade etmektedir (Brouwers & Tomic, 2000; Budak & Sürgevil, 2005; Durr, 2008; Ergin, 1992; Gaines, 2011; Maslach & Jackson, 1981).



Şekil 1. Maslach'ın Tükenmişlik Modelinin Boyutları

Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tükenmişlik, duygusal tükenmeyle, duyarsızlaşmayla ve kişisel başarının azalmasıyla karakterize bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişliğin, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında en çok öğretmenler arasında yaşandığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir (Baltaş & Baltaş, 1993). Öğretmen tükenmişliğinde eğitime halkın duyduğu güvenin azalması öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerdeki beklentileri ve sınıf tecrübeleri arasındaki uçurum gibi birçok yapısal ve örgütsel faktör etkilidir (Dworkin, 2001).

Öğretmenlerin mesleklerinde daha bilgili ve etkili olmaları bakımından günden güne artan bir baskı vardır. Bunun yanında öğretmenlerin akademik uzmanlığın ötesinde yerine getirmeleri beklenen başka sorumlulukları bulunmaktadır. Öte yandan öğretmenler birçok duygusal ve davranışsal sorunlara sahip olan öğrencilerle de çalışmaktadırlar. Birçok öğretmen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta kaynakların yetersizliği nedeniyle sıkıntılı anlar yaşamaktadırlar. Dorman (2003)'e göre tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını sürdürmelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında olumsuz duygular beslemeye başlarlar. Öğrencileriyle ve öğretmenleriyle aralarında iletişimde kopukluklar yaşarlar. Böylece öğretmenin özel hayatı da zarar görebilir ve sağlık problemleri de yaşanabilir.

Alanyazında öğretmen tükenmişliğinin eğitim kurumlarında giderek yaygınlaşan önemli bir problem olduğunu gösteren bulgular mevcuttur. Öğretmen tükenmişliği ile ilgili olarak yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerde iş stresi, iş doyumu, öz yeterlilik inançları, çaba ödül dengesizliğinin oluşturduğu çöküntü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur (Dorman, 2003; Farber, 2000; Mykletun & Mykletun, 1999). Özellikle 90'lı yılların ortalarından itibaren yurt içindeki çalışmalarda da incelenmeye başlanmıştır (Babaoğlu, 2007; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Erçen, 2009; Gündüz, 2005; Otacıoğlu, 2008; Kırılmaz, Çelen & Sarp, 2002; Peker, 2002; Tuğrul & Çelik, 2000; Tümkaya, 1996). Tükenmişlik uygusu yaşayan öğretmenler, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, yöneticileriyle, öğrencilerinin velileriyle, kısaca eğitim-öğretim sisteminde bulunan tüm bileşenlerle ilgili pek çok sorun yaşayabilmekte ve bu nedenle mesleklerinden giderek soğumaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleklerini yürütürken karşılaştıkları çok sayıdaki sorunla kendi başlarına başa çıkmaları beklenmektedir. Oysa öğretmenler kendileri ve yetenekleri hakkında iyi ve başarılı olduklarını hissetmeye ihtiyaç duyarlar, bir başka deyişle motivasyona ihtiyaçları vardır. Ancak bu şekilde öğrencilerine de aynısını hissettirebilirler. Eğer öğretmenler başarısız olduklarını hissediyor ve doyum almıyorlarsa bundan öğrencilerle olan ilişkileri ve hatta tüm okul zarar görebilir. Öğretmen tükenmişliği yayılabilen bir sorundur. Bir okulda tükenmişlik sorunu yaşayan öğretmenler varsa çok geçmeden tüm okul aynı duyguları yaşamaya başlayacaktır. Bu nedenle önüne geçilmesi gereken önemli sorunlardan biridir.

Üniversite öğretim elemanlarından anaokulu öğretmenlerine kadar geniş bir eğitimci yelpazesinde incelenen tükenmişlik, çeşitli demografik, mesleki ve psikolojik değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmenlerde tükenmişliğin nedenleri ve bunu gidermeye yönelik önlemler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmaların bir kısmında katılımcıların yaşının, ortamdan memnuniyetinin, mesleki geleceğe bakışının, cinsiyetinin, eğitim düzeyinin, hizmet süresinin temel değişkenler olarak ele alındığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde anlamlı etkilere sahiptir ve doğrudan ya da dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır (Friedman & Farber, 1992). Toplumsal yaşamda çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin rol ve sorumlulukları ile öğretmenlerden beklentiler de değişmektedir. Bu beklentiler öğretmenlerin iş hayatına bakışlarını ve onların performanslarını etkilemektedir. Öğretmenlerin ve dolayısıyla tüm toplumun hayatında bu derece öneme sahip olan tükenmişlik duygusunun araştırılmaya devam edilmesi ve ayrıca farklı değişkenlerle ilişkisinin durumu incelenmesi bu nedenle önemli bir olgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerdeki duygusal tükenme, öğrencilerine yönelik duyarsızlaşma ve başarı duygusunda azalma düzeylerinin incelenmesinin öğretmenlerde tükenmişlik duygusuyla ilgili genel durumun ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece birçok çalışmaya konu olmasına rağmen önüne geçilemeyen tükenmişlik, değişen toplumsal yapılar ışığında yeni bakış açılarıyla incelenebilecek ve farklı çözüm önerileri geliştirilebilecektir. Bu amaçla bu çalışma kapsamında öğretmenlerde tükenmişlik duygusuyla ilgili genel durumun ortaya konması ve tükenmişlik duygusuyla çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerde tükenmişliği etkileyen demografik (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, deneyim, medeni durum), kurumsal (yönetici desteği, iş yükü, sınıf yönetimi, iş baskısı), çevresel (okul çevresi, sınıf ortamı) gibi değişkenler vardır (Başol & Altay, 2009; Budak & Sürgevil, 2005; Erçen, 2009; Pines & Aranson, 1988). Bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin tükenmişlikleri "cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve branş" değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin demografik özellikleri onların düşük ve yüksek tükenmişlik düzeylerine göre doğru sınıflandırılmasını sağlamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modeller, var olan bir durumu araştırma değiştirme ve etkileme çabasına girmeden var olduğu şekliyle ele alır ve araştırmada ele alınan değişkenler arası değişimlerin derecesini ve yönünü belirlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, 2009; Fraenkel & Wallen, 2006).

Çalışma Grubu ve Özellikleri

Bu araştırma çeşitli illerde (Ankara, Aksaray, Trabzon, İstanbul, Kocaeli, Çorum, Kırşehir, İzmir, Karabük, Balıkesir, Muş, Şırnak, Eskişehir vb.) farklı branşlardaki toplam 163 öğretmenin

katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve çalışılan okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve branşıyla ilgili demografik dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 59.5’i kadın, % 40.5’i erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenler ağırlıklı olarak 20-30 yaş aralığında (% 55.8) ve 1-5 yıl arası mesleki deneyime (% 42.9) sahiptirler. Eğitim durumu göz önünde tutularak yapılan dağılımlara göre katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur (% 74.2). Çoğunlukla ilköğretim devlet okullarında çalışan katılımcılar, okullarının bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik durumunu “orta” olarak tanımlamaktadırlar. Branşlara göre en büyük grubu Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Özellikler	Seçenekler	n	%
Cinsiyet	Kadın	97	59.5
	Erkek	66	40.5
Yaş	20-30 yaş	91	55.8
	31-40 yaş	43	26.4
	41-50 yaş	22	13.5
	51 ve üstü	7	4.3
Mesleki kıdem	1-5 yıl	70	42.9
	6-10 yıl	41	25.2
	11-15 yıl	17	10.4
	16-20 yıl	16	9.8
	21-25 yıl	10	6.1
Eğitim durumu	26 ve üstü	9	5.5
	Ön lisans	4	2.5
	Lisans	121	74.2
	Yüksek lisans	34	20.9
Çalışılan okul türü	Doktora	4	2.5
	İlköğretim okulu (kamu)	107	65.6
	İlköğretim okulu (özel)	6	3.7
	Ortaöğretim (kamu)	47	28.8
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu	Ortaöğretim (özel)	3	1.8
	Alt	56	34.4
	Orta	83	50.9
Branşlar	Üst	24	14.7
	BT Öğretmenleri	78	47.9
	Sınıf Öğretmenleri	26	15.9
	Branş (Alan) Öğretmenleri	59	36.2
	Toplam	163	100.0

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkinci veri toplama aracı ise, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”dir. Bu araçlar 2012 yılının Nisan- Haziran ayları arasında çevrim-içi ortamda uygulanmışlardır.

Kişisel Bilgi Formu, katılımcılara ait demografik verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ankettir. Bu anket aracılığıyla katılımcıların, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleriyle ilgili bilgi toplanması amaçlanmıştır. Bu formda toplam 9 madde bulunmaktadır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ), katılımcı öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını belirlemek için kullanılan, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Bu ölçekte öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili 22 maddeye yer verilmiştir. 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bu ölçekte duygusal tükenme alt boyutuna ait 9 madde (1-2-3-6-8-13-14-16-20), kişisel başarı alt boyutuna ait 8 madde (4-7-9-12-17-18-19-21) ve duyarsızlaşma alt boyutuna ait 5 madde (5-10-11-15-22) yer almaktadır. Beşli likert derecelendirmenin kullanıldığı bu ölçekte katılımcıların durumlarını belirlemek için olumsuz ifadeleri içeren “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt ölçekleri “0-Hiçbir zaman...4- Her zaman” şeklinde kodlanmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinin aksine olumlu ifadeler içeren “kişisel başarı” alt ölçeği “4-Hiçbir zaman...0-Her zaman” şeklinde kodlanmıştır.

Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach' alpha güvenilirlik katsayısı .887'dir. Alt ölçeklerin hesaplanan Cronbach' alpha güvenilirlik katsayıları “duygusal tükenme” için .882, “kişisel başarı” için .805 ve “duyarsızlaşma” için .823'tür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (yüzde, ortalama, ortanca, standart sapma) ile lojistik regresyon analizleri kullanılmıştır. Bu analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak tanımlanmıştır. Analizlerde SPSS 18.0 programı kullanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen bağımlı değişkenlerin gruplanmasında (yüksek ve düşük) uç değerlerden etkilenmeyen ortanca (medyan) değerleri yardımıyla kesme noktası belirlenmiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nde yer alan üç alt boyuttan ilki olan “Duygusal Tükenme (DT)” boyutunda hesaplanan değerlere göre 11 ve üstü 1, 11'in altı 0 olarak gruplandırılmıştır. “Duyarsızlaşma (D)” alt boyutunda 2 ve üstü 1, 2'nin altı 0 olarak; “Kişisel başarı (KB)” alt boyutunda ise 11 ve üstü 1, 11'in altı 0 olarak gruplara ayrılmışlardır.

Öğretmenlerin tükenmişliklerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi için bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda uygulanan lojistik regresyon analizi yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Çalışmada bağımlı değişken iki düzeye sahip kategorik bir değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışmada ele alınan ve öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde etkili olduğu düşünülen bağımsız değişkenler (x_{ki}):

- x₁: Cinsiyet,
- x₂: Yaş,
- x₃: Mesleki kıdem,
- x₄: Eğitim durumu,
- x₅: Çalışılan okul türü,
- x₆: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik durumu,
- x₇: Branş.

şeklinde, üç farklı bağımlı değişken (öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri (DT), duyarsızlaşmaları (D) ve kişisel başarıları (KB) y_iler ise;

“0- Düşük”,

“1- Yüksek” olarak kodlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bulgular, araştırma sorularının verilişi sırasına göre ve bu sorulara yanıt olacak şekilde sunulmuştur.

1- Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Çalışmanın ilk sorusu “Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu soruyla ilgili verilerin dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’deki katılımcıların tükenmişlik durumuyla ilgili verilere göre kadınların Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)’nin üç alt boyutunda da erkeklere göre daha düşük puan aldığı görülmektedir. Başol ve Altay (2009) tarafından eğitim yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış tükenmişliğin alt boyutlarında erkek yönetici ve erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Otacıoğlu (2008) tarafından müzik öğretmenleriyle yapılan çalışmada da erkelerin tükenmişlik puanlarının kadınlarınkinden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Özellikler	Seçenekler	Ölçekler (X±S)		
		Maslach-DT	Maslach-D	Maslach-KB
Cinsiyet	Kadın	11.9±7.1	2.95±3.9	10.72±5.2
	Erkek	12.85±7.1	3.47±3.4	12.47±4.9
Yaş	20-30 yaş	13.0±7.5	3.8±3.8	12.4±5.1
	31-40 yaş	12.3±6.9	3.3±3.7	10.5±4.6
	41-50 yaş	10.5±5.1	0.6±0.9	8.5±4.2
	51 ve üstü	7.0±4.9	3.0±3.7	12.9±8.4
Mesleki kıdem	1-5 yıl	12.9±7.9	3.8±4.1	12.0±5.1
	6-10 yıl	14.6±7.0	4.1±3.7	13.2±4.9
	11-15 yıl	9.9±5.1	2.0±2.1	9.1±3.6
	16-20 yıl	10.3±5.2	1.1±1.9	9.6±3.6
	21-25 yıl	8.4±2.8	1.0±1.9	7.4±4.9
Eğitim durumu	26 ve üstü	9.3±6.7	2.1±3.8	11.0±7.6
	Ön lisans	20.0±18.8	10.3±11.3	2.0±2.8
	Lisans	11.7±6.5	3.0±3.3	11.9±5.1
	Yüksek lisans	13.4±6.8	2.9±3.2	10.8±4.8
Çalışılan okul türü	Doktora	13.8±6.1	2.3±2.9	11.0±6.3
	İlköğretim devlet	13.1±7.5	3.6±3.9	11.8±5.2
	İlköğretim özel	8.0±6.0	2.8±3.3	7.2±4.0
	Ortaöğretim devlet	10.9±5.9	2.5±2.9	11.3±5.1
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu	Ortaöğretim özel	11.0±4.6	1.3±2.3	9.0±5.3
	Alt	13.3±7.1	3.9±4.3	12.2±5.0
	Orta	12.3±7.3	2.9±3.5	11.3±5.3
Branş	Üst	9.8±5.4	1.9±2.3	9.8±4.8
	BT Öğretmenleri	13.89±6.94	3.74±3.34	12.96±4.74
	Sınıf Öğretmenleri	12.81±9.42	4.11±5.81	10.24±6.42
	Branş (Alan) Öğretmenleri	9.91±5.37	1.97±2.53	9.93±4.61
	Toplam	12.3±7.1	3.2±3.7	11.4±5.2

X±S: Ortalama± Standart Sapma

DT: Duygusal Tükenme, D: Duyarsızlaşma, KB: Kişisel Başarı.

Araştırma verilerine göre katılımcı öğretmenlerden 20-30 yaş grubunda yer alanların, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden diğer yaş grubunda olanlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise en yüksek puanı 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler almıştır (Bkz. Tablo 2). Otacıoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada elde edilen "26-35 yaş grubu arasında olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin en yüksek olduğu" şeklindeki bulgu bu çalışmada elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Bu bulgudan hareketle yaş ve kıdem dolayısıyla mesleki deneyimin tükenmişlik hissinin yaşanması üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Budak & Sürgevil, 2005; Örmən, 1993; Otacıoğlu, 2008). Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerinden diğer gruplara göre daha yüksek puan almıştır. En düşük puanı ise üç alt boyutta da 21-25 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin aldığı görülmüştür. Yani mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin daha az olduğu söylenebilir. Eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden diğer eğitim düzeylerindekiyle göre daha yüksek, kişisel başarı alt boyutunda ise en düşük puanı aldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada da eğitim düzeyinin düşmesiyle tükenmişlik puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlere akademik açıdan kendilerini geliştirme fırsatlarının verilmesinin onların mesleki yaşantılarında tükenmişlik duygusunu daha az yaşayacakları şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir.

MTÖ'nün tüm alt boyutlarında çalışılan okul türü olarak "ilköğretim devlet okulu" işletleyenlerin diğer okul türlerinde çalışanlara göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu "alt" düzeyde olanların tüm alt boyutlardaki tükenmişlik puanlarının en yüksek "üst" düzeyde olanların ise en düşük olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 2). Öğretmenlerin çalıştığı okulun türü ve okulun bulunduğu bölge açısından tükenmişlik puanlarında fark olması okulun sahip olduğu olanakların tükenmişlik üzerinde etkili olduğunun göstergesi sayılabilir.

2- Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin "Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu, Çalışılan Okul Türü, Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumu ve Branş" Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumu

Çalışmanın ikinci sorusu "Öğretmenlerin tükenmişlikleri "cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve branş" değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bununla ilgili verilerin dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'teki Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişliklerinde yaşa, mesleki kıdeme, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna ve branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ($p \leq 0.05$). Öğretmenlerin tükenmişliklerinin sıra ortalamaları kadınlarda erkeklere göre daha düşüktür. 20-30 yaş arasında tükenmişlikle ilgili sıra ortalamaları yüksektir. Mesleki kıdemde 6-10 yıl arasında olanlar en yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Öte yandan eğitim durumu ön lisans olanlarda; ilköğretim devlet okullarında çalışanlarda ve çalıştığı okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu alt düzeyde olanlarda, branşlara göre ise Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmenlerinin tükenmişlik sıra ortalamaları en yüksektir.

Bu araştırma kapsamındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan özellikle Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin olumsuz algıları daha açık bir şekilde seslendirdikleri gözlenmektedir. Bu çalışmaya katılan bazı BT öğretmenleri bu durumu aşağıdaki şekilde seslendirmektedirler:

Bilişim Teknolojileri öğretmenliği bitmiştir, yakın zamanda bu bölümlerin kapatılacağını düşünüyorum. Okullarda tüm BİT öğretmenleri norm fazlası durumuna düşmüştür. Geçtiğimiz hafta başlayan il içi isteğe bağlı yer değiştirmelerde milli eğitim müdürlüklerinden bilişim teknolojileri öğretmenlerine "norm fazlasısınız, başka bir okula tayin isteyiniz" şeklinde resmi yazı gönderilmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri formatör olmaya zorlanmaktadır. Özetle, BÖTE mezunu branştaşlarımda moraller bozuktur. Mesleğimi "öğretmenlik" olarak görmüyorum. Bu nedenle karamsar bir tablo çizmiş olabilirim. (BT Öğretmeni, Katılımcı no: 22)

Şu son zamanlarda olanlar branşımızdan dolayı soğumama neden oluyor. Eğer branşımıza önem verilmiş olsa mesleğimi seviyorum ve mutlu oluyorum fakat bu son gelişmeler yeni başlamama rağmen soğumama neden oluyor. (BT Öğretmeni, Katılımcı no: 4)

Tablo 3. Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Özellikler	Seçenekler	f	Sıra Ort.	df	X ²	p
Cinsiyet	Kadın	97	76.71	1	3.011	.083
	Erkek	66	89.77			
Yaş	20-30 yaş	91	91.24	3	12.905	.005
	31-40 yaş	43	77.80			
	41-50 yaş	22	53.41			
	51 ve üstü	7	65.43			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	70	89.06	5	24.858	.000
	6-10 yıl	41	101.74			
	11-15 yıl	17	60.65			
	16-20 yıl	16	58.69			
	21-25 yıl	10	41.40			
	26 ve üstü	9	64.00			
Eğitim durumu	Ön lisans	4	89.88	3	.269	.966
	Lisans	121	80.98			
	Yüksek lisans	34	84.49			
	Doktora	4	83.88			
Çalışılan okul türü	İlköğretim devlet	107	87.17	3	5.983	.112
	İlköğretim özel	6	50.33			
	Ortaöğretim devlet	47	73.99			
	Ortaöğretim özel	3	61.00			
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu	Alt	56	92.55	2	7.059	.029
	Orta	83	80.57			
	Üst	24	62.31			
Branşlar	BT Öğretmenleri	78	97.51	2	18.863	.000
	Sınıf Öğretmenleri	26	80.44			
	Branş (Alan) Öğretmenleri	59	62.19			

BT öğretmenleri görüşlerinde, branşlarıyla ilgili olarak yaşadıklarından dolayı mutsuzluklarına dikkat çekmektedirler. Bu öğretmen grubunun atamalarında sorunların yaşanmasının, okullarda girdikleri Bilişim Teknolojileri dersinin kaldırılmış olmasının ve bu nedenle de çalıştıkları ortamlarda kendilerini boşlukta hissetmelerinin bu şekilde düşünmelerine yol açtığı düşünülmektedir. Okulda etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde teknoloji kullanımının önemli bir rolünün olduğu açıktır. BT öğretmenlerinin bu süreçte önemli katkıları olabilir. BT öğretmenleri teknolojinin etkili kullanımında hem öğretmenlere hem de öğrencilere rehberlik yapabilirler. Çünkü özellikle teknolojinin programlarla kaynaştırılmasında diğer öğretmenler açısından önemli bir başvuru kaynağıdır. Son yılların üstünde en çok konuşulan teknoloji projelerinden FATİH Projesinin başarılı olmasında da BT öğretmenlerinin okuldaki varlığı çok önemlidir. Oysa yüksek tükenmişlik duygusu yaşayan bu öğretmen grubunun bu duyguyla verimli olamayacağı açıktır.

BT öğretmenlerinden sonra tükenmişlik düzeyi düşük olan ikinci grup sınıf öğretmenleridir. Bir sınıf öğretmeni özellikle diğer öğretmenlerin bıkkınlıklarının kendisine yansıdığına vurgu yapmakta ve bu konuda öğretmenlere verilecek desteğin önemine dikkat çekmektedir.

9 yıllık öğretmenlik hayatımda çok emek harcadığımı düşünüyorum. Beni asıl yıldırان diğer öğretmen arkadaşların hayata dair bıkkınlıkları, öğrencileri umursamamaları, bir iş yaparken köstek olmaya çalışmalarınıdır. Öğretmenlerin hayata dair tutumları, öğrencilere yansıyor. Nöbet tutarken beni çok yıldırırlar. Bir de disiplin kurulu başkanlığım, sınıfları gezip problemleri çözmeye çalışıyoruz ve bazı öğrenciler için hiç çaba sarfedilmediğini görmek de beni yıpratıyor. (Sınıf Öğretmeni, Katılımcı no: 9)

Bu sınıf öğretmenin paylaştığı, öğretmenlerde tükenmişliğin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmamasının, bu duygunun bir virüs gibi diğer öğretmenlere de bulaşabildiğini de göstermektedir. Alanyazın sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğiyle ilgili bu durumun giderek olumsuzlaştığını göstermektedir (Babaoğlu, 2007; Cemaloğlu & Kayabaşı, 2007; Cemaloğlu & Şahin, 2007).

Öte yandan araştırmalar (Fernet vd., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010) öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algısı ile öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin tükenmişliğin üç boyutunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan özellikle Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yöneticilere yönelik algılarının olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaya katılan bazı öğretmenler bu durumu aşağıdaki şekilde seslendirmektedirler:

Öğrencilerden çok, velilerle ve prosedürlerle ilgili sorunlar mesleki açıdan daha büyük sıkıntı ve bıkkınlık yaratmaktadır. Özellikle yöneticilerin, çoğu durumda öğretmenlerin hatalı ve tek suçlu olduğuna kanaat getirmeleri verimimizi düşürmektedir. (Sınıf Öğretmeni, Katılımcı no: 11)

Okul; aile-idare-öğretmen üçgeniyle en verimli eğitim yuvasıdır. Ayaklardan biri olmazsa okulun işlevi de eksik olur diye düşünüyorum. Ben sınıfta yaşadığım problemleri mümkün olduğunca idareye yansıtmadan çözmeye çalışan bir öğretmenim, velilerimle diyalogum da iyidir. Ama okul yöneticileri problemi çözme de gerçekten etkisizler, öğretmenlerini veli önünde küçük düşürürler. Okulumda eğitim varsa öğretmenlerin özveriyle çabalarından dolayıdır. (İngilizce Öğretmeni, Katılımcı no: 17)

Yöneticilerin ve bazı diğer öğretmenlerin bazı konularda kendilerinden daha fazla bilgiye sahip olan öğretmenleri kendileri için tehdit olarak algıladıklarından o öğretmenlerin okulda başarılı olmasını istemediklerini düşünüyorum. (BT Öğretmeni, Katılımcı no: 20)

Yine özellikle BT öğretmenleri kendi alanlarında yaşadıklarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen politikaların olumsuz sonuçlarına dikkat çekmektedirler:

Eğitim politikalarında nitelikten çok niceliğe önem verilmesi, bizzat milli eğitim bakanlarının söylemleriyle öğretmenlik mesleğinin değerinin düşürülmesi her geçen gün sorunları aşılamaz noktalara götürmekte ve öğretmenlerin meslek sevgisini yok etmektedir. (Türkçe öğretmeni, Katılımcı no: 23)

Bilişim Teknolojileri dersi ile ilgili belirsizlikler, dersin kaldırılma durumları beni dersten soğutuyor. (BT Öğretmeni, Katılımcı no: 27)

Özetlemek gerekirse ben işimin ekonomik boyutunda değilim ama kafamın rahat olmasını istiyorum her taraftan öğretmen sıkıştırılıyor. (Milli Eğitim-müfettiş-idareci-veli bazı yerlerde öğrenciler bile öğretmeni takmıyor.) Toplumda da öğretmenin değeri belli zaten söylemeye gerek yok tatilimiz bol!!yatıyoruz günde 3-5 saat ders anlatıp çıkıyoruz!!! (Sınıf Öğretmeni, Katılımcı no: 30)

Benzer şekilde son dönemde gündeme gelen 100 saatlik eğitimlerle BT öğretmenlerinin yürütmesi gereken BT Rehber öğretmenliğinin, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından verilen Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlik Kursu (MEB, 2012) ile tüm branşlara verilmesi gerçekleştirilen yanlış politikalara dikkat çekmek için bir örnek olabilir. Bu tür politikaların BT öğretmenlerinin kendilerini önemsiz ve değersiz hissetmelerine ve çevrelerince önemsiz görülmelerine neden olduğu söylenebilir.

3- Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Onların Düşük ve Yüksek Tükenmişlik Düzeylerine Göre Doğru Sınıflandırılmasını Sağlama Durumu

Çalışmanın üçüncü sorusu “Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) demografik değişkenler tarafından yordama gücü nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Lojistik regresyon analizi ile bütün bağımsız değişkenlerle kurulan modelin, başlangıç modeline göre MTÖ’nün duygusal tükenme ($X^2= 19.869$, $p<.006$), duyarsızlaşma ($X^2= 23.237$, $p<.002$) ve kişisel başarı ($X^2= 20.509$, $p<.005$) alt boyutlarında yüksek ve düşük gruplara ayrılmasını anlamlı olarak daha iyi yordadığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin tümünü kapsayan model duygusal tükenmenin %62.3’ünü, duyarsızlaşmanın % 71’ini ve kişisel başarının % 64.2’sini açıklamaktadır.

Tablo 4. Hosmer ve Lemeshow Testi

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Ölçekler	Ki kare	Sd	p
Duygusal tükenme	9.724	8	.285
Duyarsızlaşma	12.851	8	.117
Kişisel başarı	8.720	8	.366

Öte yandan yordayıcı değişkenler analize girdiğinde lojistik regresyon modelinin uyumunu değerlendiren Hosmer ve Lemeshow testi sonucu anlamlı değildir ($p>.05$). Yani bu değer anlamlı olmaması modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu, model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflama incelendiğinde, modelde duygusal tükenme düzeyi düşük olan 79 öğretmenin doğru sınıflandırılma oranının % 60.8, yüksek düzeydeki 83 öğretmenin doğru sınıflandırılma oranının % 66.3; duyarsızlaşma düzeyi düşük olan 67 öğretmenden 32’sinin (% 47.8), yüksek düzeyde olan 95 kişiden % 87.4’ünün; kişisel başarı düzeyi düşük olan 75 öğretmenden 43’ünün (% 57.3), yüksek olan 87 kişiden 21’inin (% 75.9) doğru olarak sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin MTÖ-Duygusal Tükenmeyi Yordamaya İlişkin Lojistik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	Beta	Standart H.	Wald	Sd	p	Exp(β)
Cinsiyet	.158	.352	,200	1	,655	1.171
Yaş	-.107	.506	,044	1	,833	.899
Mesleki kıdem	.063	.289	,047	1	,828	1.065
Eğitim durumu	.823	.362	5,175	1	,023	2.277
Çalışılan okul türü	-.150	.189	,635	1	.425	.860
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu	-.529	.271	3.825	1	.051	.589
Branş	-.508	.257	3.913	1	.480	.602
Sabit katsayı	,197	1.092	.033	1	.857	1.218

Tablo 5'teki Wald testi istatistikleri incelendiğinde duygusal tükenme alt ölçeği puanlarına göre yüksek veya düşük grupta bulunmaya "eğitim durumu" değişkeninin anlamlı bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Yordama değişkeninin odds oranı Exp(β) değeri sırasıyla 2.277 olduğu görülmektedir. Tablo 5'deki verilere göre yordama değişkenlerindeki bir birimlik artış, tükenmişlik log odds'ını "eğitim durumu" 2.277 kat artıracaktır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin MTÖ- Duyarsızlaşmayı Yordamaya İlişkin Lojistik Regresyon Sonuçları

Değişken	Beta	Standart H.	Wald	Sd	p	Exp(β)
Cinsiyet	,208	,365	,327	1	,567	1,232
Yaş	-.227	,503	,203	1	,652	,797
Mesleki kıdem	-.379	,288	1,738	1	,187	,684
Eğitim durumu	,013	,345	,001	1	,970	1,013
Çalışılan okul türü	,015	,192	,006	1	,938	1,015
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu	-.531	,271	3,824	1	,050	,588
Branş	,100	,266	,141	1	,708	1,105
Sabit katsayı	2,037	1,131	3,246	1	,072	7,668

Tablo 6'daki Wald testi istatistikleri incelendiğinde duyarsızlaşma alt ölçeği puanlarına göre yüksek veya düşük grupta bulunmaya "okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu" değişkeninin anlamlı bir katkı sağladığı görülmektedir. Yordama değişkenlerinin odds oranları (Exp(β)) karşılaştırıldığında, "okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu" Exp(β) değerinin .588 olduğu gözlenmektedir. Tablo 6'daki verilere göre yordama değişkenlerindeki bir birimlik artış, tükenmişlik log odds'ını "okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu" .588 kat artıracaktır. Okulun bulunduğu ortamın tükenmişlikle ilgili düzeyleri belirlediği ve tükenmişlikle ilişkili bir değişken olduğu farklı çalışmalarca da tespit edilmiştir (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2002; Tuğrul ve Çelik, 2000; Tümçaya, 1996). Nitekim burada çalışılan yerden duyulan memnuniyetin ve olumsuz durumlar yaşanan ortamlarda yaşanan stresin bu duruma neden olduğu söylenebilir (Maslach & Jackson, 1981).

Tablo 7'deki Wald testi istatistikleri incelendiğinde kişisel başarı alt ölçeği puanlarına göre yüksek veya düşük grupta bulunma durumuna "cinsiyet" ve "brans" değişkeninin anlamlı bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Yordama değişkenlerinin odds oranları (Exp(β)) karşılaştırıldığında, "cinsiyet" Exp(β) değerinin 2.051 "brans" değerinin ise .581 olduğu gözlenmektedir. Tablo 7'deki verilere göre yordama değişkenlerindeki bir birimlik artış, tükenmişlik log odds'ını "cinsiyet" 2.051, "brans" .581 kat artıracaktır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin MTÖ- Kişisel Başarıyı Yordamaya İlişkin Lojistik Regresyon Sonuçları

Değişken	Beta	Standart H.	Wald	Sd	p	Exp(β)
Cinsiyet	,719	,355	4,100	1	,043	2,051
Yaş	,155	,504	,094	1	,759	1,168
Mesleki kıdem	-,162	,289	,316	1	,574	,850
Eğitim durumu	,359	,335	1,149	1	,284	1,433
Çalışılan okul türü	,008	,190	,002	1	,968	1,008
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu	-,273	,264	1,069	1	,301	,761
Brans	-,542	,254	4,565	1	,033	,581
Sabit katsayı	-,034	1,065	,001	1	,975	,967

Cinsiyet ile tükenmişlik puanlarının ilişkili olduğu farklı çalışmalarda da benzer durumlar tespit edilmiştir (Babaoğlu, 2007; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Ergin, 1992; Maslach, 1982; Peker, 2002). Örneğin Babaoğlu (2007) ve Ergin'in (1992) çalışmalarında tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda bu çalışmadaki bulgularla benzer olarak erkeklerin kadınlardan daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak cinsiyet değişkeninin öğretmenleri yüksek ve düşük tükenmişlik düzeylerinde sınıflayabildiği ileri sürülebilir. Benzer bir ilişki durumunun brans değişkeni için de söz konusu olduğu söylenebilir. Örneğin Babaoğlu (2007) tükenmişlik düzeylerinin bransa göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında yordayıcı olduğu düşünülen altı değişken (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu) incelenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişliğinin belirlenmesinde kullanılan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeği için alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin bu tükenmişlik duygularını yüksek düzeyde yaşadığını gösterirken kişisel başarı alt ölçeğinden alınan puanların yüksekliği ise öğretmenlerin kişisel başarı algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerde tükenmişliğin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişliklerinin "yaş, mesleki kıdeme ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna" göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete açısından yapılan değerlendirmeler erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumun yanısıra erkek öğretmenlerin algıladıkları kişisel başarı puanlarının da yüksek olduğu yani kişisel başarılarının düşük olduğu gözlenmektedir. Öte yandan 20-30 yaş grubunda yer alan katılımcılarda duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın daha yüksek düzeyde olduğu gözlenirken kişisel başarı algılarının ise bu durumdan etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

Mesleki kıdem öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde etkili bir diğer değişkendir. Nitekim 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma duygusunu daha yüksek düzeyde yaşarken kişisel başarı algıları da bu paralelde düşmüştür. Söz konusu bu sonuç, mesleki kıdemi 21-25 yıl olan öğretmenlerde ise tam tersi şekildedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı daha düşük düzeyde yaşayan bu öğretmenlerin kişisel başarı algıları ise daha yüksektir.

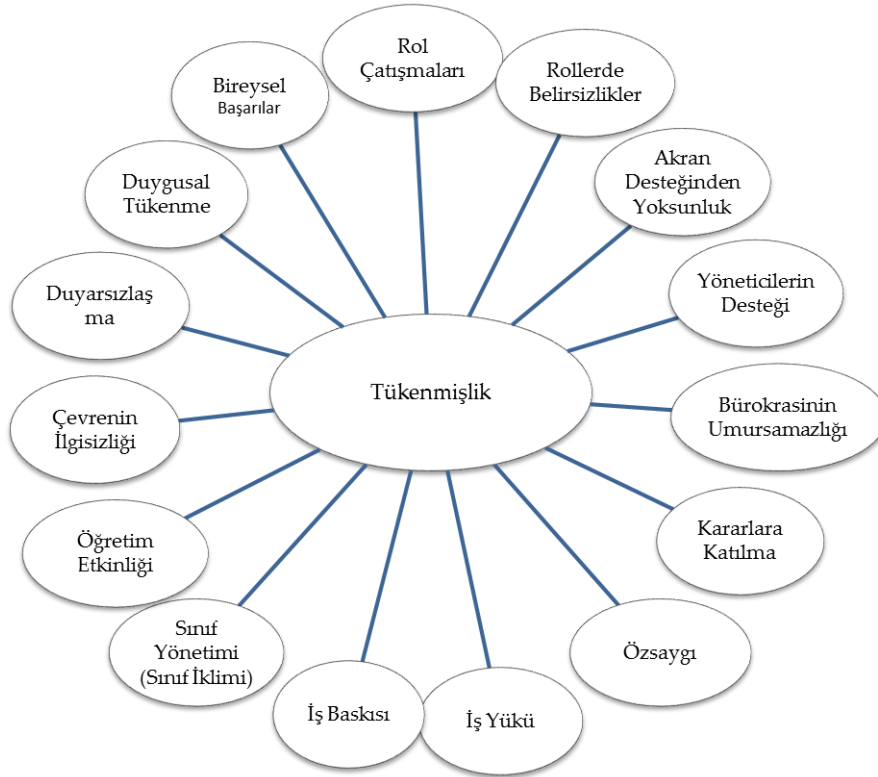
Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eğitim durumuna göre farklılıklar göstermektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ancak tükenmişlik yaşayan bu öğretmenlerin kişisel başarı algılarının yüksek olması dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca ilköğretim devlet okulunda çalışan öğretmenler ile okulu alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri diğer gruptakilere göre daha yüksektir. Bu sonuca paralel bir şekilde bu gruptaki öğretmenlerin kişisel başarı algılarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, Bilişim Teknoloji Öğretmenleri duygusal tükenme ve duyarsızlaşma duygularını diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde yaşamaktadırlar. Kişisel başarı algıları da düşük olan BT öğretmenlerinin bu durumlarının yaşadıkları tükenmişlik duygularıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Uygulanan anketin son bölümündeki düşünceler bölümüne eklenen görüşlere göre eğitimde teknoloji hareketi olarak adlandırılan FATİH projesi ile birlikte BT öğretmenlerine “altından kalkılması mümkün olmayan sorumluluklar” şeklinde tanımlanan görevler yüklenmiştir. Okullardaki elektrik ve internet bağlantısı gibi altyapıdan kaynaklanan sorunların çözümünün BT öğretmenlerinden bekleniyor olması bu öğretmen grubuna özellikle teknik nitelikte daha fazla sayıda görev ve sorumluluğun yüklenmesi anlamına gelmektedir. Bu durum ilgili öğretmenlerin tükenmişlik duygularının yoğunlaşmasına yol açmıştır. Bunun yanında ayrıca okullardaki Bilişim Teknolojileri derslerinin kaldırılması BT öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına yol açan bir diğer etken olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan analizlerin sonucuna göre tüm alt ölçeklerin model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre modelin öğretmenlerin tükenmişliğinin yordanmasında iyi düzeyde etkili olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin yüksek veya düşük grupta yer almaya, duygusal tükenme alt ölçeği için “eğitim durumu” değişkeni; duyarsızlaşma alt ölçeği için “okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu” değişkeni; kişisel başarı alt ölçeği için ise “cinsiyet” ve “branş” değişkeni anlamlı bir katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlerin kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişliğiyle ilgili farklı unsurların ve boyutların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farklı unsurlar Şekil 2'deki gibi şemalaştırılabilir.



Şekil 2: Öğretmenlerde Tükenmişliğe Yol Açan Unsurlar

Öneriler

Bu çalışmada erkek öğretmenlerin tükenmişliklerinin (tüm alt boyutlarda) kadınlarınkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinin derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Öte yandan öğretmenlerin eğitim durumu tükenmişliklerini etkilemektedir. Eğitim durumu yüksek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin kişisel ve mesleki açılarından kendilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatların yaratılmasının olumlu sonuçları olabilir. Bu nedenle de öğretmenlere yönelik akademik gelişim fırsatları yaratılabilir.

Öğretmenlerin çalıştığı okulun türü ve okulun bulunduğu bölge ile ilgili sonuçlar okulun sahip olduğu olanakların tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu saptamadan hareketle özellikle düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki okulların sahip oldukları olanakların geliştirilmesinin eğitimde kaliteyi yükseltme yolunda önemli getirisinin olacağı söylenebilir.

Branşlara göre Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin tükenmişlik sıra ortalamaları en yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda ülkemizin eğitim sisteminin gelişiminde önemli bir yapıtaşı olarak görülen FATİH Projesinin işleyişinde yüksek tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenlerin varlığının ne gibi sonuçlarının olabileceğine ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 55-67.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 191-216.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara, Pegem Akademi.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 4(2), 69-78.
- Durr, A. J. (2008). *Identifying teacher capacities that may buffer against teacher burnout*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio, ABD.
- Erçen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 143-154. Ankara.
- Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 589-594.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education. (6th Edition)*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Fruedenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. What it is and how to survive it. New York: Bantam.
- Gaines, C. B. (2011). *Perceived principal support and middle school teacher burnout*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Tennessee, Knoxville, ABD.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.

- Huberman, A. M., & Vandenberghe, R. (1999). *Introduction: Burnout and the teaching profession*. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kırılmaz, A., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2002). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9. [Çevrim-içi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01a.pdf>], Erişim Tarihi, 10.11.2013.
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.
- Mattingly, M. A. (1977). Sources of stress and burn-out in professional child care work. *Child Care Quarterly*, 6(2), 127-137.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü-Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlik Kursu programı*. [Çevrim-içi: http://malatya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/11103819_btrehberretmenkursuierikplan.pdf], Erişim Tarihi, 07.12.2013.
- Mykletun R. J., & Mykletun A. (1999). Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work. *Experimental Aging Research*, 25, 359-365.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 319-331.
- Pines, A. M., & Aranson, E. (1988). *Career burnout causes and cures*. New York: The Free Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2000). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-18.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.