

# İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik

Bülent GÜNDÜZ\*

**Özet** – Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerde tükenmişliğin; ‘mezun olunan okul’ ve ‘sosyal destek kaynağı’ değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya 2003-2004 öğretim yılında Mersin ilindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 633 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, tükenmişliği ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Ergin (1992) tarafından uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE); kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS paket programının 11.0 sürümü kullanılmış, ANOVA ve t testinden yararlanılmıştır. *Post-hoc* test olarak *Tukey* testi kullanılan araştırmada hata payı üst sınırı 0.05 olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki değişkenleri ile MTE alt ölçek puanları incelendiğinde; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçek puanlarının, mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağına göre farklılaştığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler** – Öğretmenlerde tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı.

**Abstract** – *Burnout of Teachers in Basic Education* – The purpose of this study was to find out whether the teachers’ burnout vary according to the variables ‘type of school graduated’ and ‘source of social support’ or not. The sample of the study consisted of 633 teachers working both in state and private schools (offering 8-years basic education) in Mersin. To find out the burnout in this research Maslach Burnout Inventory (MBI), developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992) was used. Personal Data Questionnaire, aiming to collect the teachers’ personal and vocational features, which was developed by the researcher was used. For data analysis, the SPSS for windows version 11.0 was used. ANOVA and t test were administered to the data. Tukey test was used as *Post-hoc* test, and significance level was 0.05 for all analyses. Findings show that, emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment subscales scores differ according to type of school graduated and source of social support variables.

**Key words** – Burnout in teachers, emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment.

## Giriş

İnsanların işlerinde yaşadıkları ilişkilerin zorlaşması ve buna bağlı olarak bir şeylerin ters gittiği yolundaki inancın artmasıyla gelişen süreç, bizi modern çağın önemli bir fenomeniyle karşı karşıya bırakmaktadır. Tükenmişlik [*burnout*] olarak nitelendirilen bu fenomen, 1970’li yıllarda Amerika’da özellikle insanlara hizmet verilen alanlarda çalışanlarda görülmeye başlanmıştır.

---

\* Bülent Gündüz, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Bu çalışma, Ç.Ü. Araştırma Fonu tarafından desteklenen, Prof. Dr. S. Sonay Güçray danışmanlığında araştırmacı tarafından hazırlanan *Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki Değişkenlere Göre Yordanması* (2004) başlıklı doktora tezinden alınmıştır.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger ve Maslach tarafından kullanılmıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bir psikiyatrist olan Freudenberger (1974), tükenmişliği, enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı kişinin başarısız olması, yıpranması ve tükenmesi olarak nitelendirmiştir (s.159). Maslach, tükenmişliği üç faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001). Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması şeklinde ifade edilmektedir.

**Duygusal tükenme [*emotional exhaustion*]:** Duygusal tükenme, kompleks tükenmişlik sendromunun en açık şekilde gözlenebilen boyutudur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik veya yorgunluklarını ifade etmek için bu boyuttan söz ederler.

**Duyarsızlaşma [*depersonalizasyon*]:** Kendinden ve işinden uzaklaşan çalışanlar, işe yönelik idealizmlerini ve coşkularını kaybederler. Hizmet verilen kişilere aldırış etmeme, düşmanlık içeren olumsuz tepkilerde bulunma sıklıkla görülen davranış biçimleridir. Yapılan araştırmalar duygusal tükenmeyle duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

**Kişisel başarının azalması [*lack of personal accomplishment*]:** Duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişiler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlandıklarından kişisel yeterlik duyguları azalır. Bu anlamda, kişisel başarı duygusunun azalması diğer iki yapıyla birlikte görülür (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001). Örneğin; bir okulda çalışan ve yöneticisiyle etkileşimlerinde problem yaşayan bir öğretmen öncelikle duygusal tükenme duygusu yaşamakta ve eğer meslektaşlarında yeterince destek alamıyorsa bu duygu duyarsızlaşmaya yol açabilmektedir. Duyarsızlaşmanın yaşandığı süreçte kişinin yeterlik ve başarı duygusunda da azalma ortaya çıkmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988). Maslach'ın ortaya koyduğu bu yapı, tükenmişlik araştırmalarında en çok kabul gören tanımlamayı içermektedir.

Tükenmişliğin çeşitli araştırmalarla ortaya konan ve diğer kişilerin kolaylıkla gözlemleyebildikleri durum, fiziksel ve duygusal enerjinin azalmasıyla meydana gelen yorgunluk ve bitkinlik halidir (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001). Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yalnızlık ve umutsuzluk duyguları, çaresizlik ve engellenmişlik duyguları tükenme sürecini yaşayan kişilerin en sık dile getirdikleri ifadelerdir. Belirtilerin ağırlaştığı dönemlerde bu kişiler “*Etrafımdaki her şey ters, bunlara ne oluyor?*” diye sorarlar; cevap “*kendilerinin tükendiği*”dir (Baltaş ve Baltaş, 1997, s.78).

### **Öğretmenlerde Tükenmişlik**

Tükenmişlik kavramı, başlangıçta insanlarla yüz yüze ve yoğun etkileşim içinde bulunan sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış ve daha sonra polislik,

öğretmenlik gibi benzer etkileşimlerin bulunduğu meslek dallarında da araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004).

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının, çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilen eğitim-öğretim felsefesi ve çalışmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. 30-40 yıl öncesine kadar eğitimciler, eğitim-öğretim çalışmalarına ilişkin olarak alınan kararlar üzerinde baskın bir öge olup toplumdan destek görürken; özellikle yetmişlerin ortasından itibaren bazı farklılıklar ortaya çıkmış ve eğitimcilerin etkinliği azalmıştır (Iwanicki, 1983). Değişen eğitim politikalarıyla birlikte, olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, bir yandan öğretmenlerin verdiği hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya neden olurken (Baysal, 1995), diğer yandan birey olarak sağlığını da etkilemiştir (Belacastro, 1982). Bu etkileniş, öğretmenlerin öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azaltmakta; hizmet verirken etkilediği kişilere olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986). Buradan hareketle, öğretmenlerle ilgili stres ve tükenmişlik çalışmalarında özellikle yetmişli yıllar ve sonrasında önemli artışlar olmuştur.

İnsanların daha fazla sınırlı olmalarına, performanslarının en alt seviyeye inmesine, işteki kalite ve yetkinliklerinin azalmasına neden olan tükenmişlik (Maslach, 2001; Cheuk ve Sai, 1995), ne yazık ki yalnızca o kişiyi ilgilendirmemektedir. Öğretmenin kendi yaşamının etkilenmesi dışında öğrencilere, okul personeline, ebeveynlere, öğretmenin kendi ailesine ve sonuçta bir bütün olarak topluma da zarar vermektedir (Iwanicki, 1983; Hock, 1988). Öğretmenlikte ya da eğitimcilikte tükenmişlik, bir profesyonel olarak öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisini kaybetmesine, daha sonra da öğrencilere alaycı, insanlık dışı bir şekilde davranmasına ve onlara küçültücü tarzlarda hitap etmesine neden olmaktadır (Baysal, 1995).

Öğretmenin fiziksel, akademik ve sosyal performansını doğrudan etkileyen bir sendrom olarak görülen tükenmişlik, işin getirdiği stresli durumlara uygun olan ya da uygun olmayan tepkilerin verilmesi sonucunda oluşan bir süreçtir (Sears, Urizar ve Evans, 2000). Bu sürecin oluşmasında iş yükü (Sarros ve Sarros, 1987), sosyal destek (Cheuk ve Sail, 1995), yönetim desteğinin azlığı (Brissie, Hoover, Dempsey ve Bassler, 1988), yaş (Baysal, 1995), hizmet yılı (Girgin, 1995) gibi dışsal değişkenlerin etkisi olduğu gibi; stresle başa çıkma biçimi (Chan ve Ek, 1995), kontrol odağı (Lunenburg ve Cadavid, 1992) gibi kişisel özelliklerin etkisi de bulunmaktadır.

Yurtdışındaki araştırmalarda yoğun bir şekilde ele alınan öğretmen tükenmişliği, özellikle 90'lı yılların ortalarından itibaren yurt içindeki çalışmalarda da incelenmeye başlanmıştır. Üniversite öğretim elemanlarında (Baysal, 1994; Çıtak, 1998; Murat, 2003), lise öğretmenlerinde (Baysal, 1995; Dursun, 2000; Işıklar, 2002), ilköğretim öğretmenlerinde (Girgin, 1995; Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996; Tümkaya, 2000; Murat, 2002; Güneri ve Özdemir, 2003) ve anaokulu öğretmenlerinde (Tuğrul ve Çelik, 2003)

olmak üzere geniş bir eğitimci yelpazesinde incelenen tükenmişlik, çeşitli demografik, mesleki ve psikolojik değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır.

Yukarıdaki çalışmalarla ek olarak, ülkemizde son on yıldır araştırılmaya başlanan, öğretmen tükenmişliğiyle ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Gelişmekte olan bir ülke olarak, eğitim-öğretim politikalarımız da sıklıkla farklılaşabilmektedir. Uzun yıllardır çeşitli gerekçelerle, öğretmen yetiştiren kurumların (eğitim fakülteleri) dışındaki alanlardan (fen-edebiyat, mühendislik vb.) mezun olanların da okullarda öğretmen olarak istihdam edildiği görülmektedir. Yurt içindeki öğretmenlikle ilgili araştırmalara bakıldığında, eğitim fakültesi mezunları ile değişik alanlardan mezun olup okullarda istihdam edilen öğretmenlerin farklı değişkenler açısından birlikte ele alınmadığı görülmektedir. Öğretmen tükenmişliğinin bu çerçevede ele alınmasının araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, günümüz ülke koşullarında, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin okul temelli olmaktan çıkarılması tartışılmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerde tükenmişliğin sosyal destek ve kaynağı bağlamında incelenerek, okul psikolojik danışmanlarından (rehber öğretmenler) destek alan öğretmenlerden elde edilecek verilerin PDR hizmetlerinin merkezi yönlendirmelerle mi yoksa okul temelli mi olacağına ilişkin argümanlara katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada, Maslach modeli çerçevesinde, ilköğretim I. ve II. basamakta görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerinin, mezun olunan okul ve sosyal destek değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde, araştırmada aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Duygusal Tükenmişlik alt ölçek puanları, mezun olunan okul ve sosyal destek değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Duyarsızlaşma alt ölçek puanları, mezun olunan okul ve sosyal destek değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kişisel Başarı alt ölçek puanları, mezun olunan okul ve sosyal destek değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **Yöntem**

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini, 2003-2004 öğretim yılında Mersin merkez ilçelerindeki devlet ve özel tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın verileri ise, okulların bulunduğu çevre, öğrenci ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, okulda psikolojik danışman olup olmaması, öğretmenlerin mesleki özellikleri gibi etmenler göz önünde bulundurularak, devlet ve özel ilköğretim okullarındaki toplam 633 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmenlere hizmet süreleri açısından bakıldığında, çoğunluğun (%49.9, n=316) 21 ve üzerinde yıl çalışanlardan oluştuğu görülmektedir. %84.5'i (n=535) devlet okullarında, %15.5'i (n=98) ise özel

okullarda çalışan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına bakıldığında, %40.9 (n=259) ile öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü mezunlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Onları eğitim fakültesi (%34.1, n=216) ve fen-edebiyat, mühendislik vb (%25.0, n=158) mezunları izlemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%56.9, n=360) bir sorunla karşılaştığında sosyal destek aldıklarını belirtmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişliğini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF) ile araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### *Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)*

Araştırmada, öğretmenlerin tükenmişliğini değerlendirmek üzere Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. MTE, özellikle yüz yüze ilişki gerektiren ve insanlara doğrudan hizmet vermeyi amaçlayan meslek alanları için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Orjinali yedili *Likert* tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Bu alt ölçeklerden duygusal tükenme alt ölçeği, 9 maddeden oluşmakta ve bireyin mesleğinde duygusal olarak yıpranmasını tanımlamaktadır.

Kişinin iş ortamında bakım ya da hizmet verdiği kişilere duygudan yoksun bir şekilde davranması olarak tanımlanabilen duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden ve iş yerinde bireyin başarı duygusunda azalma olarak ifade edilen kişisel başarı<sup>1</sup> alt ölçeği de, toplam 8 maddeden oluşmaktadır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE), başlangıçta doğrudan insanlara hizmet vermeyi gerektiren sağlık çalışanları için geliştirilmiş, ancak öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun araştırılması Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)'nin geliştirilmesine neden olmuştur. MTE-EF'nin MTE'den tek farkı ölçek maddelerinde "hasta" ya da "danışan" yerine "öğrenci" kelimesinin gelmesidir. MTE-EF, MTE gibi üç alt ölçekten oluşmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

<sup>1</sup> MTE'nin bu alt faktörü ters ya da düz olarak puanlanabilmektedir. Yurtdışındaki çalışmalarda ters olarak puanlanmakta ve 'kişisel başarının azalması' veya 'kişisel başarısızlık' olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt ölçek düz olarak puanlandığında 'kişisel başarı' olarak değerlendirilmektedir. Yurt içindeki çalışmalarda MTE'nin alt faktörleri düz olarak puanlanmakta ve ölçeğin üçüncü alt ölçeği 'kişisel başarı' kavramıyla ifade edilmektedir. Bu araştırmada da gerek yurtdışındaki literatüre uygunluk açısından gerekse Türkçe kullanım kolaylığı açısından kavram 'kişisel başarı' olarak ifade edilmiştir.

MTE'nin Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmış olup, doktor ve hemşireler üzerinde yapılan çalışmada *Cronbach Alpha* iç tutarlık katsayısı duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (DY) ve kişisel başarı (KB) alt ölçekleri için sırasıyla .83, .65 ve .72 bulunmuştur. Aynı çalışmada hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .83, .72 ve .67 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk kez Girgin (1995) ile Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Girgin'in yaptığı çalışmada MTE'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması yöntemlerini kullanmıştır. Yapılan test-tekrar test yöntemi ile DT, DY ve KB alt ölçekleri için elde edilen güvenilirlik katsayıları sırasıyla .86, .68 ve .83 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan bir diğer işlemde alt ölçeklerin *Cronbach-Alpha* katsayılarına bakılmış ve sonuç DT için, .87, DY için, .63 ve KB için .74 bulunmuştur.

Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun çalışmalarında ise MTE'nin güvenilirlik çalışması için *Cronbach-Alpha* katsayıları hesaplanmış ve testi yarılama tekniği kullanılmıştır. Buna göre MTE'nin alt ölçeklerinin *Cronbach-Alpha* katsayıları DT, DY ve KB için sırasıyla; .82, .73 ve .60; testi yarılama tekniği sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .77, .75 ve .42 bulunmuştur.

MTE-EF'nin araştırma kapsamında güvenilirliğini hesaplamak için orijinalinde olduğu gibi her alt ölçek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla, 121 öğretmene ulaşılmış ve MTE-EF uygulanmıştır. Analizler sonucunda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçekleri için *Cronbach Alpha* katsayıları sırasıyla .83, .63 ve .80 olarak bulunmuştur.

Geçerliğe ilişkin analizde Ergin (1992) sağlık çalışanlarındaki uyarlama çalışmasında ölçeğin yedili derecelendirme biçiminin Türk kültürüne uygun olmadığını ve beşli derecelendirmenin (hiçbir zaman, bazen, genellikle, çoğu zaman, her zaman) daha kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmada *varimax rotation* yöntemi uygulanmış ve sonuçta, üç temel faktör ortaya çıkmıştır. Bu da, MTE ölçeğinin Türkçe uyarlamasının, özgün İngilizce ölçek ile tamamen tutarlı olduğunu ortaya koymuştur.

Ergin (1992), ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak ayrıca, 99 deneğe Kozan (1983)'in *Sosyal Beğenirlik Ölçeği*'ni uygulamıştır. Sonuçlar, ölçeğe verilen yanıtların sosyal beğenirlikten bir miktar etkilendiğini göstermiştir. Ölçeğin üç alt boyutunun, sosyal beğenirlik ölçeği ile gösterdiği korelasyon katsayıları şu şekildedir: Duygusal tükenme -.32; duyarsızlaşma -.48 ve kişisel başarı .36.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından hazırlanan, Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin, hizmet süresi (çalışma yılı), mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü, branş, öğrenci sayısı, sosyal

destek alıp almama ve sosyal destek alınan kaynak değişkenlerine ilişkin verileri içermektedir. Çalışma kapsamında bu değişkenlerden yalnızca, mezun olunan okul türü, sosyal destek alıp almama ve sosyal destek alınan kaynak değişkenleri kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplam 633 öğretmenden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çeşitli kategorilere göre işlenmiş ve Microsoft Excel ve SPSS-Windows paket programları kullanılarak sırasıyla aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Örneklem, kişisel ve mesleki değişkenlerine göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır.
2. Tükenmişlik alt ölçek puanları açısından bağımsız değişkenlere bağlı bir farklılaşmanın olup olmadığını değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmış, sonucun anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağını bulmak için *Tukey* testi, ve t-testi uygulanmıştır

### **Bulgular**

Bu bölümde bulgular verilirken, izleme kolaylığı açısından, MTE-EF alt ölçekleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya ilişkin analiz sonuçları aynı tablo içinde yer almıştır.

### **Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretmenlerde Tükenmişlik**

Örnekleme giren öğretmenlerin MTE-EF'nin alt ölçek puanlarında mezun oldukları okullara göre bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacı ile ANOVA yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, mezun oldukları okullara göre öğretmenlerin duygusal tükenme [ $F(2,630)=3.271$ ;  $p<.05$  ], duyarsızlaşma [ $F(2,630)=11.625$ ;  $p<.001$ ] ve kişisel başarı [ $F(2,630)=3.386$ ;  $p<.05$  ] alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için verilere *Tukey* Testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlara göre, duygusal tükenme alt ölçeğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ( $X=16.66$ ) öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden ( $X=15.59$ ) daha fazla duygusal tükenmişlik gösterdiği belirlenmiştir.

Duyarsızlaşma alt ölçeğine ilişkin bulgular, öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ( $X=5.93$ ) eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ( $X=6.72$ ) ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerden ( $X=6.51$ ) daha az duyarsızlaşma

**Tablo 1:** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre MTE-EF'nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Mezun Olunan Okul	n	X	S	F	p
Duygusal Tükenme	Eğitim Fakültesi	216	16.66	5.40	3.271	.039
	Öğret.Okl veya Eğit. Enst.	259	15.59	4.15		
	Diğer*	158	15.80	4.41		
Duyarsızlaşma	Eğitim Fakültesi	216	6.72	2.37	11.625	.000
	Öğret.Okl veya Eğit. Enst.	259	5.93	1.22		
	Diğer*	158	6.51	1.85		
Kişisel Başarı	Eğitim Fakültesi	216	29.74	4.96	3.386	.034
	Öğret.Okl veya Eğit. Enst.	259	30.93	5.13		
	Diğer*	158	30.14	5.09		

Nor: \*Üniversitelerin fen-edebiyat, mühendislik, açık öğretim vb. fakültelerinden mezun olanlar.

yaşadıklarını göstermiştir. Kişisel başarı alt ölçeğinde ise, öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ( $X=30.93$ ) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden ( $X=29.74$ ) kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı daha fazla yaşadıklarını; diğer taraftan, kişisel olarak kendilerini daha başarısız bulduklarını göstermektedir. Öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin hizmet sürelerinin 21 ve daha fazla yıl çalışan grubu oluşturdukları düşünülürse, mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgularla hizmet süresi ve deneyim etmenlerinin birlikte değerlendirilmesinin uygun olacağı söylenebilir.

### Sosyal Destek Açısından Öğretmenlerde Tükenmişlik

Bu bölümde, iki farklı bulgu sunulmuştur. Birincisinde öğretmenler sosyal destek alan ve sosyal destek almayan öğretmenler diye iki gruba ayrılmış; ikincisinde ise, öğretmenler sosyal destek aldıkları kaynak açısından karşılaştırılmışlardır.

#### Sosyal Destek Alan ve Sosyal Destek Almayan Öğretmenlerde Tükenmişlik

Sosyal destek alan ve sosyal destek almayan öğretmenlerin, MTE-EF'nin alt ölçek puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-Testi yapılmış ve sonuçlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sosyal destek alan ve sosyal destek almayan öğretmenlerin MTE-EF'nin her üç alt ölçeğindeki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık duygusal tükenme [ $t(631)=-3.95$ ;  $p<.001$ ]



**Tablo 2:** Sosyal Destek Alan ve Almayan Öğretmenlerin MTE-EF'nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Alt Ölçekler	Gruplar	n	X	S	t	p
Duygusal Tükenme	Sos.Des. Var	360	15.37	4.27	-3.95	.000
	Sos.Des. Yok	273	16.84	5.09		
Duyarsızlaşma	Sos.Des. Var	360	6.21	1.81	-2.18	.030
	Sos.Des. Yok	273	6.53	1.94		
Kişisel Başarı	Sos.Des. Var	360	30.84	4.86	2.93	.004
	Sos.Des. Yok	273	29.65	5.29		

ve duyarsızlaşma [ $t(631)=-2.18$ ;  $p<.05$ ] alt ölçek puanları açısından sosyal destek almayanların lehine; kişisel başarı alt ölçek puanları açısından ise sosyal destek alanların lehine şeklinde çıkmıştır [ $t(631)=2.93$ ;  $p<.01$ ]. Sonuçlar, sosyal destek alan öğretmenlerin sosyal destek almayanlara göre daha az tükendikleri ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, sosyal destek değişkeninin öğretmen tükenmişliğinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

### Sosyal Destek Kaynağı Açısından Öğretmenlerde Tükenmişlik

Örnekleme giren öğretmenlerin MTE-EF'nin alt ölçek puanlarında sosyal destek aldıkları kaynağa göre bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal destek aldıkları kaynağa bağlı olarak MTE-EF'nin duyarsızlaşma alt ölçek puanları arasındaki fark anlamlı çıkmazken [ $F(5,354)=2.101$ ;  $p>.05$ ], duygusal tükenme [ $F(5,354)=4.030$ ;  $p<.01$ ] ve kişisel başarı [ $F(5,354)=3.827$ ;  $p<.01$ ] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme ve kişisel başarı alt ölçek puanlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile verilere *Tukey* testi uygulanmıştır.

*Tukey* testi sonucuna göre, duygusal tükenme alt ölçeğinde sosyal desteği eşten alan öğretmenlerin ( $X=17.85$ ), birden fazla kaynaktan ( $X=14.84$ ) ve okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenlerden ( $X=13.28$ ) daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle, sosyal destek kaynağı olarak eşi kullanan öğretmenler en fazla duygusal tükenmişlik yaşayan grubu oluşturmaktadırlar.

Kişisel başarı alt ölçeğinde ise, okul psikolojik danışmanın dan destek alan öğretmenlerin ( $X=34.28$ ) kişisel başarı düzeylerinin, yöneticilerden ( $X=30.90$ ), diğer öğretmenlerden ( $X=30.55$ ), aileden, ( $X=29.58$ ) eşten ( $X=29.25$ ) ve birden fazla kaynak tan destek alan öğretmenlerden ( $X=31.03$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre, okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenlerin duygusal olarak daha az tükendikleri ve kişisel olarak daha başarılı

**Tablo 3: Öğretmenlerin Sosyal Destek Aldıkları Kaynağa Göre MTE-EF'nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Alt Ölçekler	Sosyal Destek Kaynağı	n	X	S	F	p
Duygusal Tükenme	Yönetici	55	15.20	4.45	4.030	.001
	Diğer Öğretmenler	85	15.94	4.84		
	Aile	36	15.75	4.60		
	Eş	28	17.85	3.77		
	Birden Fazla Kaynaktan	131	14.84	3.61		
	Okul Psikolojik Danş.	25	13.28	3.65		
Duyarsızlaşma	Yönetici	55	6.21	2.12	2.101	.065
	Diğer Öğretmenler	85	6.41	2.06		
	Aile	36	6.61	2.40		
	Eş	28	6.60	1.83		
	Birden Fazla Kaynaktan	131	6.03	1.33		
	Okul Psikolojik Danş.	25	5.40	.91		
Kişisel Başarı	Yönetici	55	30.90	4.48	3.827	.002
	Diğer Öğretmenler	85	30.55	4.81		
	Aile	36	29.58	5.48		
	Eş	28	29.25	4.97		
	Birden Fazla Kaynaktan	131	31.03	4.77		
	Okul Psikolojik Danş.	25	34.28	3.79		

oldukları; bu bağlamda, psikolojik danışman desteğinin öğretmen tükenmişliğinde önemli bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Yorum

İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişliğin incelendiği araştırmanın bulguları, bağımsız değişkenler açısından ayrı ayrı ele alınıp tartışılmıştır.

### Mezun Olunan Okul

Öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni ile tükenmişliğe ilişkin elde edilen bulgular, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı daha fazla yaşadıklarını; diğer taraftan, kişisel olarak kendilerini daha başarısız bulduklarını göstermektedir. Buna göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı en az gösteren ve kişisel olarak kendilerini başarılı bulan grup öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü çıkışlı öğretmenlerdir. Bunun nedeni olarak , öğretmen okulu ve eğitim enstitülerinin öğretmen yetiştirme politikaları ve kalitelerine ilişkin görüşler ileri sürülebileceği gibi, tükenmişlik açısından sonucun böyle çıkmasında hizmet süresi ve buna bağlı olarak deneyimin önemli etkisinden söz edilebilir. Bilindiği gibi, 1980'den sonra öğretmen

yetiştirme görevi, öğretmen okulu ve eğitim enstitüleri kapatılarak, üniversiteler bünyesindeki eğitim fakültelerine verilmiştir. Bundan dolayı, şu anda okullarda görev yapan ve hizmet süreleri 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin çoğunlukla öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü mezunu olduğu düşünülürse, tükenmişliklerinin daha az çıkmasında çalışma yıllarının fazla olmasına bağlı deneyimin etkili olduğu ifade edilebilir. Hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin azalırken kişisel başarılarının arttığını belirten birçok araştırma bulgusu (Gold, 1985; Byrne, 1994; Girgin, 1995; Baysal, 1996; Tümkiye, 1996; Çıtak, 1998) bu yorumu desteklemektedir. Ancak, üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin tükenmişliği daha az göstermelerinin nedeni hem bu işi geçici olarak görmelerinden (Murat, 2000), hem de farklı alanlarda eğitim alıp öğretmen olmaları nedeniyle kendilerine yönelik kurum içinden ve toplumdan gelen eleştirileri en aza indirmek için sistem ve unsurlarıyla çatışmaya girmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Söz konusu bu öğretmenler, istihdam olmuş olmanın, yani bir iş bulmuş olmanın verdiği psikolojiyle kendilerini problemlerin dışında tutuyor olabilirler. Başka bir ifadeyle, “ideal öğretmen” formatıyla yetiştirilen eğitim fakültesi mezunlarının, eğitim sistemiyle ilgili problemleri daha fazla sahiplenerek, yanlışlıkları düzeltmesi gerekenlerin kendileri olduğuna ilişkin bakış açısı ile, daha fazla yıprandıkları düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Murat (2000)’in bulgusunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada da eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanların duygusal tükenmişlikleri, başka fakültelerden mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

### ***Sosyal Destek ve Sosyal Destek Kaynağı***

Sosyal destek ve tükenmişlik incelendiğinde sosyal destek alan öğretmenlerin daha az tükendikleri ve kişisel başarılarının daha fazla olduğu; sosyal destek kaynağı açısından bakıldığında ise, okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenlerin en az tükenen grup olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, tükenmişlikte sosyal desteğin önemli olduğunu bildiren birçok araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Burke ve Greenglass, 1989; Burke ve Greenglass, 1993; Taormina ve Law, 2000). Girgin (1995) meslektaşlarından destek gören öğretmenlerin destek görmeyenlere göre duygusal tükenmişliklerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer bir bulgu Russel, Altmaier ve Velzen (1987) ile Baysal (1995)’in çalışmalarında da görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, yönetici ve meslektaş desteği alan öğretmenlerin kişisel başarılarının daha yüksek ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu yönünde çıkmıştır. Abel ve Sevel (1999), iş ortamında çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden ve öğrencilerden; Cheuk ve Sai (1995) öğrenci ebeveynlerinden yeterli destek alamamalarının öğretmenlerde strese ve tükenmeye neden olan en önemli alanlardan biri olduğunu bildirmişlerdir. Farklı örneklem gruplarında tükenmişliğin çalışıldığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çam (1991), üstlerinden

destek gören hemşirelerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının önemli düzeyde azaldığını; Gözüm (1996) hemşire ve ebelerde; Ok (2002) banka çalışanlarında arkadaş desteğinin duygusal tükenmişlik üzerinde önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir.

Tükenmişlik ile sosyal destek ilişkisinin incelendiği araştırma bulguları, çalışma alanı ne olursa olsun iş ortamındaki desteğin önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bulgular incelendiğinde, okul ortamında özellikle psikolojik danışmandan destek alınmasının eş ve aileden daha önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çalışma ortamından kaynaklanan zorlukların aynı ortamda çalışan kişilerce paylaşılmasının önemli bir sağaltım işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Diğer taraftan bu sonuç, okullarda görevli psikolojik danışmanların sadece öğrencilerin gelişimi açısından değil, öğretmenlerin etkililikleri açısından da önemli işlevlerinin olduğunu göstermekte ve PDR hizmetlerinin okul temelli olmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

## Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve yorumlara dayanılarak uygulamalara ve bu konuda yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

- 1- Tükenmişlik ve mezun olunan okulla ilgili bulgular dikkate alınarak, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin teorik olarak “ideal öğretmen” formatıyla yetiştirilmesinin yanı sıra, özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaşabilecekleri zorluklara yönelik olarak da hazırlanması düşünülebilir. Öğretmen adaylarının, okullarda yaptıkları staj ve uygulamalara ek olarak, mesleğe ilişkin stres faktörleri ve tükenmişlik, etkili sınıf yönetimi, iletişim, akılcı olmayan inançların sorgulanması gibi konularda da eğitilerek, bilinçlendirilmeleri kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.
- 2- Sosyal desteğin önemine ilişkin bulgular dikkate alınarak, okullarda öğretmenlerin düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, öğretim yılı boyunca yapılan standart toplantılar, çeşitli kurul ve komisyonların çalışmaları, şube ve sınıf öğretmenleriyle yapılan etkinlikler öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açabilecekleri formata ulaştırılabilir.
- 3- Özellikle okul psikolojik danışmanından alınan sosyal desteğin önemine ilişkin sonuçlar çerçevesinde, PDR hizmetlerinin okul temelli yapılması sürdürülmelidir. Elde edilen bulgulara dayanarak, okul psikolojik danışmanlarının verdiği sürekli hizmet ve desteğin sadece öğrencilerin gelişimi için değil, okuldaki diğer öğretmenlerin etkililiklerinin artması açısından da önemli olduğu ifade edilebilir.

- 4- PDR hizmetlerinin okul temelli olarak devamının yanı sıra, bu hizmetlerin güçlendirilmesi için yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Okul psikolojik danışmanlarının alan bilgisi ve yetkilerini zorlayan durumlarda (psikiyatrik vakalar, cinsel istismar gibi adli yönü olan çok boyutlu problemler ya da özel eğitim gerektiren öğrenciler vb.) rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) istihdam edilecek personelce veya çeşitli kurumlardaki uzmanlarca (psikiyatr, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, avukat vb.) desteklenmelidir.

### Kaynaklar

- Abel, M.H. ve Sewell, J. (1999), Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers, *Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997), *Stres ve başa çıkma yolları*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Baysal, A. (1994), Öğretim elemanlarında tükenmişlik sendromu: Maslach Burnout Envanteri'nin D.E. Buca Eğitim Fakültesi öğretim elemanı örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması, I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa.
- Baysal, A. (1995), *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Belacastro, P.A. (1982), Burnout and its relationship to teachers somatic complaints and illnesses, *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Brissie, J.S., Hoover-Dempsey, K.V. ve Bassler, O.C. (1988), Individual, situational contributors to teacher burnout, *Journal of Educational Research*, 82 (2), 106-112.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1989), Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss Model, *Human Relation*, 42 (3), 261-273.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1993), Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers, *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Byrne, B.M. (1994), Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers, *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Chan, D.W. ve Ek, H. (1995), Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Br J Educ Psychol*, 65 (1), 15-25.
- Cherniss, C. (1992), Long-term consequences of burnout: An exploratory study, *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- Cheuk, W.H. ve Sai, W.K. (1995), Stress, social support, and teacher burnout in Macau, *Current Psychology*, 14 (1), 42-46.
- Çam, O. (1991), *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çıtak, G. (1998), *Hemşirelik yüksek okulu öğretim elemanlarının empati beceri ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dursun, S. (2000), *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Ergin, C. (1992), Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin uyarlanması, 7. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara
- Freudenberger, H.J. (1974), Staff burnout, *Journal of Social Issue*, 30, 159-165.
- Girgin, G. (1995), *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, DEÜ, İzmir.
- Gold, Y. (1985), The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimension of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers, *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.
- Gözüm, S. (1996). *Koruyucu sağlık hizmetlerinde görev yapan hemşire ve ebelerde iş doyumunu, tükenmişlik ve işe devamsızlığı etkileyen faktörlerin araştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneri, O.Y. ve Özdemir, Y. (2003), Sınıf yönetiminde özyeterliliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolü, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya.
- Hock, R. (1988), Professional burnout among public school teachers, *Public Personnel Management*, 17 (2), 12-16.
- İşıklar, A. (2002), *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumunu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Iwanicki, E.F. (1983), Toward understanding and alleviating teacher burnout, *Theory into Practice*, 22 (1), 27-32.
- Leiter, M.P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment, *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4), 297-308.
- Lunenburg, F. ve Cadavid, V. (1992), Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout, *Journal of Instructional Psychology*, 19 (1), 13-22.
- Maslach, C. (1981), Burnout: A social psychological analysis, In Jones, J.W. (Ed.), *The burnout syndrome*, Pask Ridge I: London House Press, 30-49.
- Maslach, C. (2001), What have we learned about burnout and health?, *Psychology and Health*, 16, 607-611.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981), The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. (2001), Job burnout, *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 397-422.
- Murat, M. (2000), *Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, KTÜ, Trabzon.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (19), 25-34
- Ok, S. (2002), *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin iş doyumunu, rol çatışması, rol belirsizliği ve bazı bireysel özelliklere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Russel, D.W., Altmaier, E. ve Van Velzen, I.D. (1987), Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers, *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.
- Sarros, J.C. ve Sarros, A.M. (1987), Predictor of teacher burnout, *The Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216-230.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. ve Schuler, R. S. (1986), Educator burnout: Sources and consequences, *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-29.
- Sears, S.F., Urizar, G.G. ve Evans, G.D. (2000), Examining a stress-coping model of burnout and depression in extension agents, *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 56-62.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996), Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.
- Taormina, R.J. ve Law, C.M. (2000), Approaches to preventing burnout: the effects of personal stress management and organizational socialization, *Journal of Nursing Management*, 8 (2), 89-99.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2003). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 33-39
- Tümkiye, S. (2000), İlköğretim I. kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Çukurova Üniversitesi, Adana.