

**2009 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:24, s.52-66**

**KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİNDEKİ İLKOKULLARDA ÇALIŞAN  
ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mukadder BOYDAK ÖZAN<sup>1</sup>

**ÖZET**

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs'ta sekiz yıllık ilköğretimin ilk beş yılını kapsayan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin haftalık ders yükü ve hizmet yılı değişkenleri ele alınarak; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri açısından mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı 98 ilkokulda görev yapan toplam 1482 öğretmen oluşturmaktadır. Bu ilkokullar arasında rastgele seçilen 14 okulda görev yapan 196 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. veriler araştırmacı tarafından geliştirilen (1) Kişisel Bilgi formu ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen (2) Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) ile toplanmıştır. Ölçek 1992 yılında Ergin tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada verileri değerlendirmek üzere varyans analizi ve non –parametrik testler için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan istatistik işlemler sonucunda öğretmenlerin görevdeki hizmet yılına göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenlerin 21+yıl hizmete sahip olanlardan daha fazla duygusal tükenmişlik hissettikleri, kişisel başarı bölümünde hizmet yılına göre öğretmen görüşlerinde farklılık gözlenmediği ve benzer düzeyde kendilerini başarılı buldukları, farklı hizmet yıllarına göre öğretmenlerin mesleğe karşı duyarsızlaşma yaşamadıklarını görülmüştür. Öğretmenlerin sorumlu oldukları haftalık der yüklerine göre duygusal tükenme boyutunda 15-20 saat ders yüküne sahip öğretmenlerin beklenin aksine daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, ders yükünün öğretmenlerin kişisel başarılarını etkilemediği ve ayrıca elde edilen verilere göre ders yükünün öğretmenlerin mesleğe karşı duyarsızlaşma yaşatmadığı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı, Okul

**AN EVALUATION OF EMOTIONAL BURNOUT LEVELS OF PRIMARY  
SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF SOME VARIABLES IN  
NORTHERN CYPRUS TURKISH REPUBLIC**

**ABSTRACT**

In this study, we tried to determine whether there were any differences among the levels of emotional burnout, insensitivity and individual success of the teachers working in the first five grades of eight-year primary school in Northern Cyprus by taking into consideration the variables of weekly class hours and occupational seniority. The population of the research includes 1482 teachers working at 98 primary schools of the Ministry of National Education and Ministry of Culture in Northern Cyprus in 2007-2008 academic year. The sample includes 196 teachers working in 14 schools that were chosen randomly. The data were collected by using (1) Personal Information Form which was developed by the

<sup>1</sup> Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ELAZIĞ. boydakozan@hotmail.com

researcher, and (2) Maslach Burnout Inventory developed by Maslach and Jackson (1981). The Inventory was adapted into Turkish by Ergin in 1992 and its validity and reliability were measured. Variance analysis and non-parametric Kruskal Wallis H test were used to analyze the data. Significant differences were found in terms of professional seniority of the teachers from the point of emotional burnout. It was determined that the teachers who worked between 11-15 years had more emotional burnout than those who worked 21 years and more, no significant differences were found among the teachers' views in personal success part and they found themselves successful at the same level. It was also determined that the teachers did not show insensitivity against their profession. It can be said that the teachers who had 15-20 weekly class hours had more emotional burnout, the teaching hours did not affect their personal success and it did not cause any insensitivity against the teaching profession.

**Key words:** Teacher, Emotional Burnout, Insensitivity, Personal Success, School

## 1. GİRİŞ

Bireylerin iş yaşamlarında karşılaştıkları mesleki ve sosyal güçlükler tükenmişlik yaşamlarına etki etmektedir. Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1970'lerde Amerika'da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001; 398). Freudenberger bu kavramı enerji güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı talepten dolayı kişinin başarısız olması, yıpranması ve tükenmesi olarak nitelendirmiştir (Gündüz, 2005:1; Sılığ, 2003: 10).Tükenmişlik bireyin meslek yaşamında stres yaratan duygusal ve kronik bir durumdur. Bireyde kendisini olumsuzluk, etkisizlik ve tükenme olmak üzere üç şekilde hissettirmektedir. Günümüzde, tükenmişliğin en yaygın ve kabul gören tanımı, Bu tanıma göre tükenmişlik diğer insanlarla yüz yüze çalışanlarda, sıklıkla ortaya çıkan duygusal çöküntünün, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarıda azalmanın görülmesidir (Maslach ve Jackson, 1986; Akt: Aksoy, 2007, 8). Maslach ve arkadaşları (1986) tarafından kullanılan üç bileşenli tükenmişlik tanımı en çok karşılaşılan tanımdır. Bu tanımda sırasıyla 1. **Duygusal Tükenme**; tükenmişlik sendromunu en iyi şekilde ifade eden bölümüdür. Bu boyutta enerji kaybı bitkinlik ve yorgunluk ele alınmıştır. 2. **Kişisel Başarının azalması**: Duygusal ve fiziksel olarak tükenen yaptığı işte sorumlu olduğu insanlara ve kendine yönelik olumsuzluk içinde olan bireyler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlandıkları için kişisel yeterlilik duyguları azalır. 3. **Duyarsızlaşma**; kendinden ve işinden uzaklaşan bireyler, yaptıkları işe karşı idealizmlerini ve coşkularını kaybederler hizmet verilen kişilere aldırış etmeme düşmanlık içeren olumsuz tepkilerde bulunma en çok karşılaşılan davranış kalıplarıdır (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001; 392). Burada önemli olan, tükenmişliğin sürekli bir değişken olması ve bireylerin hep ya da hiç şeklinde sınıflandırılmamasıdır (Girgin ve Baysal, 2005, 4). Araştırmalar tükenmişliğin bireysel düzeyde yaşanan bir olgu olduğunu, olumsuz bir duygusal yaşantıyı içerdiğini ve kronik, kesintisiz süren bir duyguya dayandığını göstermektedir. Tükenmişlik, belirli bir dinlenme sürecinden sonra kalkan geçici bir yorgunluk durumundan farklıdır. Çalışma yaşamının değişik evrelerinde ortaya çıkabilen tükenmişlik olgusu, süreklilik taşıyan bir olumsuz duygusal tepki özelliği gösterir (Shirom, 1989; Akt: Vızlı, 2005, 11). Tükenmişlik, bir stres denklemdir ve ilerleyici bir süreçtir. Tükenmenin nedenleri, insanın beklentileri ile ilişkilendirilmektedir. Genellikle gerçek dışı beklentilerin ve gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda gelişen bir durumdur (Tümkeya, 1996, 11). İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu, insanlarla daha çok yüz yüze çalışılan mesleklerde (tıp doktorluğu, öğretmenlik, yöneticilik

gibi), yapılan iş gereği tükenmişlik durumuna daha sık rastlanmaktadır (Schwab & Iwanicki, 1982; Akt: Vızlı, 2005, 12). Öğretmenlerin tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretim durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Seidman ve Zager, 1986-197; Akt: Tümkaya, 1996, 27). Farber (1984)'e göre öğrenci disiplin problemleri, öğrencinin duyarsızlığı, kalabalık sınıflar, gönülsüz tayinler, rol çatışması ve öğretmenlerin eleştirilmesi gibi stres faktörleri onlarda tükenmişliğe yol açabilmektedir (Akt: Altay, 2007, 33). 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; Akt: Gündüz, 2005, 154). Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmaması, eğitim düzeyi, çalıştığı süre, son çalıştığı kurumdaki görev süresi gibi (Johnson, Gold ve Knepper, 1984; Akt: Aksoy, 2007, 20) değişkenlerin yanı sıra; iş deneyimi, öğretmenliğin birey için ödüllendirici olup olmaması, kendisini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi tükenmişliği ortaya çıkaran bireye ait değişkenler olarak kabul edilmektedir. Pines (1993) öğretmen tükenmişliğinin nedenlerinin disiplin problemleri, motivasyonu düşük ilgisiz öğrenciler, okul yönetimi, bürokrasi, aileler ve yetersiz kaynaklar olduğunu vurgulamıştır (Akt: Çimen, 2007, 58). Brennink, Vanypere gibi araştırmacılar bunlara rol belirsizliği, karara katılmama, destek ve ilerleme imkânının olmayışı gibi faktörleri de eklemiş, öğretmen tükenmişliğini öğrenci davranışı, kaynak yetersizliği (zaman baskısı vb.) ve tanınma ihtiyacının karşılanmaması (ilerleme imkânının olmayışı) gibi üç faktöre bağlamıştır (Brenninkmeijer ve Vanypere, 2001; Akt: Çimen, 2007, 58). Esteve (1990) öğretmenlerde gözlenen tükenmişliği, farklı bir bakış açısıyla ele almış ve bu sendromu ortaya çıkaran birincil ve ikincil faktörler çerçevesinde incelemiştir. Birincil faktörler, sınıftaki öğretmeni doğrudan etkileyen olumsuz duygulanımlar ve bunların sonucunda gerginliğe yol açan faktörlerdir. Bu faktörleri araç-gereçlere, materyallere ve çalışma koşullarına ilişkin olumsuzluklar, eğitim kurumlarında öğretime yönelik şiddetin artması, öğretmenin yorulması ve öğretmenden beklentilerin artması olarak ifade edebiliriz. İkincil faktörler ise öğretimin yapıldığı ortamı etkileyen çevresel faktörlerdir. Öğretmenin motivasyonunda, işe katılımında ve çabasında azalmaya yol açarak öğretmenin etkililiğini etkileyen bu faktörler dolaylı faktörler olarak kabul edilmektedir. Esteve, ikincil faktörleri öğretmen rollerinin ve sosyal toplumun değişmesi, öğretmen rollerine ilişkin çelişkilerin artması, toplumun öğretmenlere yönelik tutumlarının değişmesi, eğitim sisteminin amaçlarındaki belirsizlikler ve öğretmen imajındaki değişiklikler olarak gruplandırmıştır (Akt: Akçamete ve diğ., 2001, 6). Günümüzün gittikçe karmaşıklaşan iş dünyasında tükenmişlik küçük sinyaller vererek başlar. Potter 'a göre (1995; 1); bu uyarı sinyalleri; engellenmişlik hissi, duygu patlamaları, rahatsız edilmeme isteği, yabancılaşma duygusu, düşük performans, ilaç ve alkol kullanımında artış şeklinde sıralanabilir. Tükenmişlik yaşayan kişi, genelde kişisel, mesleki doyumsuzluk ve yorgunluğun karmaşık bir duygulanımını yaşadığının farkına varır. Ancak bu duyguların dile getirilmesinin zor oluşu ve belirgin beklentilerin olmayışı bu durumun sıklıkla göz ardı edilmesine sebep olur. Bunun bedeli ise gittikçe artan bir şekilde işten soğumadır. Tahammülsüzlük, kendinden şüphelenme ve kendilik imajında uygun olmayan şekilde davranma görülür (Dolan, 1987, 3). Yapılan araştırmalar, tükenmişliğin bireylerde fiziksel, duygusal ve iş yaşamını etkileyen bazı sonuçları olduğunu göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Aksoy, 2007, 26). Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını

sürdüremelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında olumsuz duygular beslemeye başlar, öğrencilerine ve arkadaşlarına sinik bir tutum geliştirir ve öğrencilerle iletişimde kopukluklar yaşar. Fiziksel ve ruhsal hastalıklarda artış olur ve bazen alkol ve ilaç kullanımına başlar (Villa ve Calvete, 2000; Akt: Çimen, 2007, 59). Tükenmişlik kişinin özel hayatını da olumsuz etkiler hatta uykusuzluk, alkol, sigara ya da madde bağımlılığı gibi sağlık sorunlarına yol açar (Dorman, 2003, 45). Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik kendisini ve aile hayatını etkilediği kadar, kaçınılmaz olarak öğretim çevresini (öğrenci, veli, okul) de etkiler (Guglielmi ve Tatrans, 2000; Akt: Çimen, 2007, 59).

Öğretmenlerin ve diğer çalışanların tükenmişlikle başa çıkabilmeleri için alabilecekleri bireysel nitelikli önlemlerin odağında, sağlıklı bir yaşam biçiminin geliştirilmesi yer almaktadır. Tükenmişlikle başa çıkmada kullanılacak çeşitli bireysel ve örgütsel yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden en yüksek yararın elde edilmesi için başvurulan araç eğitimcinin yaşadığı sorunun kaynağını hedefleyen çözüm seçeneklerinden biri olmalıdır(Torun, 2008: 39)

### **1.1. Amaç**

Bu çalışmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ilkokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet yılına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki ders yüklerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılmış bir çalışmadır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu inceleyen değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Kaptan, 1973,175). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından var olduğu biçimiyle belirlenmeye çalışılmıştır.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2007 -2008 eğitim öğretim yılında Lefkoşa, Girne, Gazimağusa ve Güzelyurt ilçelerindeki Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı 98 ilkokulda görev yapan 1482 öğretmen oluşturmaktadır (www.mebnet.net). Bu ilkokullar arasında rastgele seçilen 14 okulda görev yapan 196 öğretmen de araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin % 13'üne ulaşılmıştır.

### **2.3. Veriler ve Toplanması**

Verilerin toplanması için iki araç kullanılmıştır: 1.Kişisel Bilgi formu, 2.Maslach Tükenmişlik Ölçeği. Araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı, çalışılan okuldaki görev süresi, mezun olunan program, haftalık ders saati, ekonomik düzey algısı ve mesleği

isteyerek seçip seçmemeleri gibi değişkenleri sorgulayan bilgi formunun sonunda öğretmenlere mesleklerinde neleri tatmin edici buldukları ve neleri yıpratıcı bulduklarının sorulduğu iki açık uçlu soru yer almaktadır. Bilgi formu 9 soru ve 2 açık uçlu soru olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ölçek (Maslach Burnout Inventory) 1992 yılında Ergin tarafından doktor ve hemşirelerde tükenmişliği ölçek araştırmasında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal tükenme boyutunda dokuz (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), Kişisel Başarı boyutunda sekiz (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) ve Duyarsızlaşma boyutunda beş (5, 10, 11, 15, 22) madde yer almaktadır. Maddeler 1=hiçbir zaman 5=her zaman olmak üzere 5'li derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. verilerin analizinde yüzde, frekans ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Duygusal tükenme alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma alt ölçeği, kişinin hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun bir şekilde davranışlarını tanımlar. Kişisel başarı alt ölçeği ise işteki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar (Başören, 2005, 51).

#### 2.4. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçek Ergin tarafından 1992 yılında Türkçeye uyarlanmış, Çam tarafından da geçerlik ve güvenirlilik çalışması İzmir'de farklı üç hastanede çalışan toplam 276 hasta üzerinde yapılmıştır. Çam, ölçeğin geçerlik çalışmasını "birlikte geçerlik" tekniğini (convergent validity) kullanarak yapmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerler aşağıda yer almıştır.

Duygusal tükenme alt ölçeği  $t = 0.46$ ,  $p < 0.01$ , Duyarsızlaşma alt ölçeği  $t = 0.79$ ,  $p < 0.01$ , Kişisel başarısızlık alt ölçeği  $t = 0.85$ ,  $p < 0.01$  bulunmuştur. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin güvenirlilik çalışmasında Maslach Tükenmişlik Ölçeği formuna verilen yanıtlara dayanılarak; Kuder-Richardson 20 formülüne göre ve yarıya bölme tekniğine göre güvenirlilik katsayıları: Duygusal tükenme alt ölçeği için: 0.89, Duyarsızlaşma alt ölçeği için: 0.71 Kişisel başarı alt ölçeği için: 0.72 Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt ölçeklerinin yarıya bölme tekniği ile saptanan korelasyon katsayılarının Spearman – Brown düzeltmesi yapıldıktan sonra elde edilen güvenirlilik katsayıları : Duygusal tükenme alt ölçeği için: 0.84, Duyarsızlaşma alt ölçeği için: 0.78, Kişisel başarısızlık alt ölçeği için: 0.72 şeklinde bulunmuştur (Çam, 1992, 157; Akt: Başören, 2005, 53).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Puanlanması: Ölçeği oluşturan soru maddelerine verilen yanıtlar, her alt ölçek (Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) için ve ayrı ayrı her birey için toplanarak o kişinin ilgili alt ölçekten aldıkları puanlar belirlenir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden yüksek, kişisel başarı alt ölçeğinden düşük puanlar tükenmişliği göstermektedir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin görevdeki hizmet yılı değişkenine göre duygusal tükenmişlik boyutuna ilişkin maddeler tek tek ele alınarak varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre duygusal tükenmişlik boyutunda yer alan dokuz maddeden yedisinde görüşler arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 1'de yer almaktadır.

**Çizelge 1: Öğretmenlerin Görevdeki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Duygusal Tükenmişlik Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları**

Maddeler	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16- 20 yıl		21 yıl ve üstü		F	p	Anlamlı Maddeler
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
1	2,16	0,88	2,30	1,12	2,46	0,93	1,79	0,72	1,50	1,00	3,83	0,00*	(3-5)
2	3,01	1,01	2,96	0,99	3,12	0,90	2,45	0,83	2,16	0,93	3,95	0,00	
3	2,16	0,91	2,07	0,93	2,63	0,92	2,33	1,00	2,16	0,83	2,73	0,03	
6	1,73	0,92	1,90	0,82	2,48	1,00	2,29	1,19	1,58	0,66	5,67	0,00*	(1-3)(2-3)
8	2,00	1,02	2,01	1,08	2,48	0,96	1,79	0,77	1,83	0,93	2,90	0,02	
13	2,00	0,97	2,38	1,32	2,34	0,99	1,83	1,00	1,41	0,79	3,18	0,01	
14	3,17	1,34	3,16	1,21	3,18	1,26	3,33	1,00	2,83	0,93	0,33	0,85	
16	1,64	0,98	1,85	0,98	2,14	0,84	1,83	0,76	1,41	0,79	2,63	0,03	
20	1,55	0,87	1,65	0,98	1,83	0,82	1,62	0,64	1,58	0,79	0,75	0,55	

P<0,05

Birinci maddenin yer aldığı “İşimden duygusal olarak uzaklaştığımı hissediyorum” görüşüne 11-15 yıl hizmete sahip öğretmenler ( $\bar{x} = 2,46$ ) nadiren düzeyinde, 21 yıl ve üstü hizmeti olan ( $\bar{x} = 1,50$ ) hiçbir zaman düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre meslekte hizmeti fazla olan öğretmenlerin görevlerine duygusal olarak bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.” Görüşünün yer aldığı altıncı madde de hizmet yılına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yapılan Sheffe testi sonucunda farklılığın hem 0-5 yıl hizmeti olan öğretmenlerle 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenler arasında, hem de 6-10 yıl hizmeti olan öğretmenlerle 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu maddeye, 0-5 yıl hizmeti olan öğretmenler  $\bar{x} = 1,73$  ile “hiçbir zaman” 6-10 yıl hizmeti olan öğretmenler  $\bar{x} = 1,90$  ile 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenler ise  $\bar{x} = 2,48$  ile “nadiren” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre hizmet yılı daha az olan öğretmenlerin öğrencileri ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki olumsuzluklardan daha az etkilendikleri söylenebilir.

İş günümün sonunda kendimi bitkin hissediyorum”(Madde2), “Sabahları uyanıp diğer bir iş günü ile karşılaşmak zorunda olduğumda kendimi yorgun hissediyorum” (madde3) İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını Hissediyorum (madde 13). “İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum”(madde14) “Doğrudan insanlarla çalışmak bende aşırı gerginlik yaratıyor (madde16) ve “Kendimi çaresiz hissediyorum görüşünün yer aldığı 20. maddede hizmet yılına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Hizmet yılına göre öğretmenlerin **kişisel başarı** düzeylerine ilişkin maddelerin tek tek ele alınıp varyans analizi yapıldığı sonuçlar Çizelge 2 de yer almaktadır. Çizelgedeki sonuçlar incelendiği zaman **yedinci** maddenin yer aldığı “Öğrencilerin sorunları ile çok etkin bir biçimde ilgilenirim” görüşüne yönelik olarak öğretmenlerin hizmet yılına göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F= 5,12). Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılık 0-5 yıl ile 6-10 yıl hizmeti olan öğretmenlerin görüşlerinden ve 6-10 yıl ile 21 yıl

ve üstü hizmeti olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. 0-5 yıl hizmete sahip öğretmenler  $\bar{x} = 4,12$  ile 6-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenler  $\bar{x} = 3,54$  “genellikle” düzeyinde, 21 yıl ve üstü hizmeti olan öğretmenler ise  $\bar{x} = 4,58$  “her zaman” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarına yaklaşım konusunda kendilerini daha başarılı buldukları söylenebilir. Bu durumda meslekte deneyim sahibi olmanın öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri dolayısıyla kendilerini olumlamalarında önemli role sahip olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılına göre kişisel başarılarına ilişkin anlamlı farklılık gözlenmeyen ancak kendilerini genellikle ve her zaman düzeyinde başarılı buldukları görülmüştür. Öğrencilerimin neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim (madde 4), İşim yolu ile diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum (madde 9), Kendimi çok enerjik hissediyorum, (madde12) Öğrencilerimle yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissederim, (madde18) Bu meslekte birçok değerli işler başardım (madde19) ve İşimde duygusal sorunlarla soğukkanlılıkla ilgilenirim, (madde 21). Çizelge 2’den öğretmenlerin hizmet yılına göre kişisel başarı düzeyleri ile ilgili görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamalar incelendiğinde kendilerini son derece başarılı buldukları söylenebilir.

#### Çizelge 2: Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Kişisel Başarı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16- 20 yıl		21 yıl ve üstü		F	p	Anlamlı Maddeler
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
4	4,19	,69	4,00	,72	4,14	0,88	4,04	0,62	4,41	0,51	1,07	,37	
7	4,12	,89	3,54	1,10	4,00	0,81	4,16	0,70	4,58	0,51	5,12	,00*	(1-2) (2-5)
9	3,64	1,05	3,69	1,15	3,93	0,85	3,87	0,67	4,33	0,65	1,70	,15	
12	3,62	,96	3,65	1,07	3,63	0,88	3,83	0,96	4,16	0,71	0,98	,41	
17	4,16	,75	4,07	,92	4,06	0,65	4,16	0,56	4,50	0,52	0,94	,44	
18	4,39	,88	4,52	,74	4,32	1,04	4,45	0,50	4,83	0,38	1,08	,36	
19	3,66	,92	3,94	,80	3,83	0,92	4,12	0,61	4,08	0,66	1,73	,14	
21	3,75	1,03	3,96	,96	3,89	1,02	4,20	1,21	4,16	0,57	1,08	,36	

P<0,05

Öğretmenlerin meslekte hizmet yılına göre duyarsızlaşma düzeylerine ilişkin olarak maddeler tek tek ele alınarak varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda bu bölümde yer alan beş maddeden yalnızca birisinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 3’te yer almaktadır.

**Çizelge 3: Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Maddeler	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16- 20 yıl		21 yıl ve üstü		F	p	Anlamlı Maddeler
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
5	1,30	0,60	1,38	0,68	1,59	0,99	1,62	0,92	1,33	0,65	1,35	0,25	
10	1,71	0,77	1,89	1,16	1,71	0,84	2,16	1,40	1,50	1,00	1,33	0,25	
11	1,80	1,03	1,90	1,14	2,10	1,02	1,87	0,94	1,41	0,79	1,22	0,30	
15	1,21	0,52	1,29	0,53	1,69	0,91	1,12	0,44	1,58	0,99	4,86	0,00*	(1-3) (3-4)
22	1,62	0,82	1,56	0,78	1,61	0,83	1,45	0,50	1,25	0,45	0,75	0,55	

P<0,05

“Bazı öğrencilere ne olduğu umurunda değil.” Görüşünün yer aldığı 15. madde de öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (F= 4,86). Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın 0-5 yıl hizmeti olan öğretmenlerle 11-15 yıl hizmeti olan öğretmen görüşleri arasında ve 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenlerle 16-20 yıl hizmeti olan öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmüştür. Bu maddeye 0-5 yıl hizmeti olan öğretmenler  $\bar{x} = 1,21$ , 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenler  $\bar{x} = 1,69$  ve 16-20 yıl hizmeti olan öğretmenler  $\bar{x} = 1,12$  ile “hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrenci gereksinimleri karşısında hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin daha az duyarsızlaşma yaşadığı düşüncesi savunulabilir.

Hizmet yılına göre öğretmenlerin meslekte **duygusal tükenme**, **duyarsızlaşma** ve **kişisel başarılarına** ilişkin görüşlerinin bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiği varyans analizi sonuçları Çizelge 4 te yer almaktadır. Elde edilen varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet yılına göre duygusal tükenme boyutunda görüşler arasında anlamlı sonuç elde edilmiştir (F=3,96) farklılık 11-15 yıl hizmeti olan öğretmen görüşleri ( $\bar{x} = 2,52$ ) ile 21 yıl ve üstü ( $\bar{x} = 1,83$ ) hizmet yılına sahip öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır.

Maddelerin bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiği hizmet yılına göre öğretmenlerin **kişisel başarı** düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 4'ten incelendiğinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık elde edilmemesine rağmen 16-20 hizmet yılında çalışan öğretmenler ( $\bar{x} = 4,11$ ) ile 21+ hizmet yılı ( $\bar{x} = 4,38$ ) aralığında görev yapan öğretmen görüşleri diğer hizmet yılı aralıklarında çalışanlardan daha yüksek sonuçlanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğinde yıllar arttıkça başarı düzeyleri yükseldiği söylenebilir. Oysa beklenti meslekte özellikle ilk birkaç tecrübesiz yıldan sonra başarının diğer yıllardan daha yüksek olacağıdır. Ancak burada tecrübe arttıkça başarıda doğru orantılı bir şekilde artış göstermiştir. **Duyarsızlaşma** düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bütün hizmet yılı aralıklarında görev yapan öğretmenler mesleğe karşı duyarsızlaşma yaşamadıklarını belirtmişlerdir.



**Çizelge 4: Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Meslekte Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Alt ölçü	Hiz. yılı	n	$\bar{X}$	ss	Var. kay	Kar. Top	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Duygusal Tükenme	0-5 yıl	56	2,16	0,64	Gruplar Arası	6,470	4	1,618	3,960	0,04	11-15 21+yıl
	6-10 yıl	55	2,26	0,75							
	11-15 yıl	49	2,52	0,59	Gruplar İçi	78,024	191	,409			
	16-20 yıl	24	2,14	0,55	Toplam	84,494	195				
	21+yıl	12	1,83	0,66							
Levene: 1,784		p=,134									
Kişisel Başarı	0-5 yıl	56	3,94	0,55	Gruplar Arası	2,569	4	,642	2,108	0,082	-
	6-10 yıl	55	3,92	0,58							
	11-15 yıl	49	3,98	0,59	Gruplar İçi	58,364	191	,306			
	16-20 yıl	24	4,11	0,48	Toplam	60,932	195				
	21+yıl	12	4,38	0,32							
Levene: 1,949		p=104									
Duyarsızlaşma	0-5 yıl	56	1,53	0,47	Gruplar Arası	1,690	4	,422	1,188	3,17	-
	6-10 yıl	55	1,61	0,53							
	11-15 yıl	49	1,74	0,76	Gruplar İçi	67,960	191	,356			
	16-20 yıl	24	1,65	0,56	Toplam	69,606	195				
	21+yıl	12	1,42	0,69							
Levene: 4,355		p=0,002									

P<0,05

Ancak varyans analizi sonuçlarında levne test değeri p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği için kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 5'de yer almaktadır. Yapılan kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde hizmet yılı değişkenine göre duyarsızlaşma düzeyinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde En yüksek sıra ortalamasının 11-15 yıl hizmete sahip olanlar ile, 16-20 yıl arasında hizmete sahip olan öğretmen görüşlerine ait olduğu görülmüştür. Buna göre Bu hizmet yılı aralığında görev yapan öğretmenlerin Duygusal tükenmede daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları söylenebilir.

**Çizelge 5: Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Duyarsızlaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları**

Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
0-5	56	94,86	4	4,920	.296
6-10	55	101,83			
11-15	49	103,74			
16-20	24	104,44			
21+yıl	12	66,96			
Toplam	196				

p>0,05

Öğretmenlerin haftalık vermiş oldukları ders saati ve meslekte duygusal tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin olarak maddeler tek tek ele alınarak varyans analizi yapılmıştır. (Çizelge 6) Yapılan varyans analizinde “Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir”(madde 6). görüşüne yönelik olarak girilen ders saatine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür (F= 5,52). Scheffe testi sonucunda farklılığın haftada 15-20 saat derse giren öğretmenlerle, 21-30 saat derse giren öğretmen görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Haftada 15-20 saat derse giren öğretmenler ( $\bar{x} = 2,14$ ) “nadiren” düzeyinde, 21-30 saat derse giren öğretmenler ( $\bar{x} = 1,58$ ) “hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre haftalık ders saatinin fazla olmasının öğretmenlerde sosyal ilişkilerin zayıflamasını, problem oluşturmasını sağlayan bir etmen olmadığı sonucuna varılabilir. “Doğrudan insanlarla çalışmak bende aşırı gerginlik yaratıyor”( Madde 16). Görüşüne yönelik olarak haftalık girilen ders saatine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark vardır (F= 5,64). Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın haftada 15-20 saat derse giren öğretmenlerle, 21-30 saat derse giren öğretmen görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu maddeye, haftada 15-20 saat derse giren öğretmenler ( $\bar{x} = 1,94$ ) “nadiren” düzeyinde, 21-30 saat derse giren öğretmenler ( $\bar{x} = 1,38$ ) “hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre haftalık ders saatinin fazla olmasının öğretmenlerin iş stresinin azalması konusunda yardımcı bir faktör olabileceği düşüncesi savunulabilir.

**Çizelge 6: Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Maddeler	15-20 saat		21-30 saat		31 saat ve üstü		F	p	Anlamlı maddeler
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
1	2,27	1,00	1,80	0,79	2,10	0,99	3,04	0,05	
2	2,89	0,95	2,83	1,06	3,30	1,25	0,87	0,42	
3	2,30	0,95	2,16	0,89	2,20	1,03	0,32	0,72	
6	2,14	1,01	1,58	0,71	1,60	0,69	5,52	0,00*	(1-2)
8	2,13	1,03	1,87	0,84	2,10	1,19	0,87	0,41	
13	2,15	1,08	2,12	1,25	1,90	1,10	0,24	0,78	
14	3,18	1,14	3,00	1,52	3,60	1,34	0,92	0,40	
16	1,94	0,95	1,38	0,66	1,50	0,70	5,64	0,00*	(1-2)
20	1,73	,89	1,38	,66	1,40	,69	2,92	0,07	

P<0,05

Haftalık ders saatine göre öğretmenlerin **kişisel başarılarına** ilişkin maddelerin tek tek ele alınıp değerlendirildiği varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu bölümde yer alan sekiz madde incelendiğinde öğretmenlerin girmiş oldukları haftalık ders saatine göre öğretmen görüşlerinin genelde her zaman seçeneğinde toplandığı dikkat çekicidir. Kısaca girilen ders saatinin fazla ya da az olması öğretmenlerin kişisel başarılarını etkilemediği ve öğretmenlerinin kişisel başarılarını oldukça yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir (Çizelge 7).

**Çizelge 7: Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Öğretmenlerin Kişisel Başarı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Maddeler	15-20 saat		21-30 saat		31 saat ve üstü		F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
4	4,08	0,78	4,25	0,51	4,30	0,67	1,01	0,36
7	3,88	0,99	4,16	0,63	4,60	0,51	3,62	0,06
9	3,83	0,94	3,70	0,97	3,60	1,57	0,41	0,66
12	3,65	0,94	3,93	0,92	3,60	1,34	1,16	0,31
17	4,10	0,73	4,25	0,77	4,10	0,99	0,50	0,60
18	4,41	0,85	4,58	0,80	4,60	0,51	0,68	0,50
19	3,85	0,87	3,90	0,65	4,00	1,05	0,17	0,84
21	3,98	0,95	3,70	1,27	3,70	1,05	1,23	0,29

P<0,05

Girilen haftalık ders saatine göre öğretmenlerin meslekte duyarsızlaşma yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin maddelerin tek tek ele alınıp değerlendirildiği varyans analizi sonuçları Çizelge 8’de yer almaktadır. Bu sonuçlara göre “Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.”(madde 5) görüşüne yönelik olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (F= 3,72). Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın haftada 15-20 saat derse giren öğretmenlerle, 21-30 saat derse giren öğretmen görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu maddeye, haftada 15-20 saat derse giren öğretmenler  $\bar{x} = 1,51$  “hiçbir zaman” düzeyinde, 21-30 saat derse giren öğretmenler  $\bar{x} = 1,12$  “hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre haftalık ders saati fazla olan öğretmenlerin beklenin aksine öğrencilerine karşı tavırlarının daha olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

**Çizelge 8: Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Maddeler	15-20 saat		21-30 saat		31 saat ve üstü		F	p	Anlamlı maddeler
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
5	1,51	0,83	1,12	0,42	1,20	0,63	3,72	0,02*	(1-2)
10	1,87	1,04	1,54	0,72	1,60	1,34	1,51	0,22	
11	1,95	1,03	1,51	0,76	2,10	1,66	2,52	0,08	
15	1,42	0,72	1,19	0,60	1,00	0,00	2,93	0,05	
22	1,59	0,77	1,29	0,52	1,90	0,99	3,12	0,06	

P<0,05

Öğretmenlerin haftalık girmiş oldukları ders saatine göre meslekte **duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma** düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere olarak maddeler bir bütün olarak ele alınarak varyans analizi yapılmıştır (Çizelge 9). Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre meslekte **duygusal tükenme** bölümünde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (F=3,49).

Bu farklılık 15- 20 saat derse giren öğretmen görüşleri ( $\bar{x} = 2,50$ ) ile 21-30 saat derse giren ( $\bar{x} = 2,22$ ) öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Maddelerin bir bütün olarak değerlendirildiği bu bölümde de ders saati daha az olan öğretmenlerde duygusal tükenmenin daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kişisel başarıları ve girilen ders saati arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Sonuçlar incelendiğinde haftalık ders yükünün öğretmenlerin meslekte başarı düzeylerine herhangi bir olumsuzluk getirmediği dikkat çekicidir. Çizelge 9'dan öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre meslekte duyarsızlaşma ile ilgili sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ve görüşlerin hiçbir zaman seçeneğinde toplandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre ders yükünün duyarsızlaşmayı etkilemediği söylenebilir.

**Çizelge 9: Öğretmenlerin Ders Yükü Değişkenine Göre Meslekte Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Alt ölç.	Ders yükü	n	$\bar{X}$	ss	Var. kay	Kar. Top	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Duygusal Tükenme	15-20	155	2,50	0,55	Gruplar Arası	2,045	2	1,023	3,488	0,032	15-20 ile 21-30 saat arasında
	21-30	31	2,22	0,46							
	31+ yük	10	2,35	0,54	Gruplar İçi	56,572	193	,293			
	Toplam				58,617	195					
Levene:		0,354	p=,702								
Kişisel Başarı	15-20	155	3,98	0,58	Gruplar Arası	,248	4	,124	,394	0,675	-
	21-30	31	4,06	0,43	Gruplar İçi	60,685	191	,314			
	31+yük	10	4,06	0,62							
	Toplam				60,932	195					
Levene:		2,177	p=0,116								
Duyarsızlaşma	15-20	155	1,67	,61	Gruplar Arası	2,960	2	1,480	4,286	0,015	15-20 ile 21-30 saat Arasında
	21-30	31	1,33	,38	Gruplar İçi	66,646	193	,,345			
	31+yük	10	1,56	0,69	Toplam	69,606	195				
	Toplam										
Levene:		4,355	p=0,002								

P<0,05

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre meslekte duygusal tükenmişlik yaşamalarına ilişkin maddeler tek tek ele alınıp incelendiğinde birinci maddenin yer aldığı “İşimden duygusal olarak uzaklaştığımı hissediyorum” görüşü ve altıncı maddenin yer aldığı “Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.” Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılık Birinci maddede 11-15 ve 21 ve üstü hizmete sahip olan öğretmen görüşlerinden, altıncı maddede ise, 0-5 ile 11-25 hizmet yılındaki öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler işlerinden duygusal olarak uzaklaşmadıklarını belirtirken, 11-15 yıl hizmeti olan öğretmenler nadiren de olsa uzaklaştıklarını belirtmişlerdir.

Hizmet yılı değişkenine göre kişisel başarıya ilişkin yedinci maddenin yer aldığı “Öğrencilerimin sorunları ile çok etkin bir biçimde ilgilenirim”.Görüşünde 0-5 yıl hizmete sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 6-10 yıl ile 21+üzeri hizmete sahip öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler bu konuda kendilerini diğer hizmet yıllarında görev yapan öğretmenlerden daha başarılı bulmuşlardır.

Duyarsızlaşma ile ilgili maddelerin tek tek ele alınıp incelendiği bölümde 15. Madde de öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu madde de “Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil. ”Görüşüne 16-20 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin görüşleri daha yüksek sonuçlanmıştır. Buna göre bu aralıktaki öğretmenler bu madde ile ilgili daha fazla duyarsızlık yaşadıkları söylenebilir.

Maddelerin bir bütün olarak değerlendirildiği öğretmenlerin hizmet yılına göre duygusal tükenmişliğin en az neredeyse hiç yaşanmadığı hizmet aralığının 21+ yıl olduğu görülmüştür. Ergin (1992), Işık (2005) ve Aydın (2002)'ın araştırmalarında hizmet yılı az olan gruplarda kişisel başarı boyutunda tükenmişliğin daha fazla yaşandığı sonucu ile benzer sonuç elde edilmiştir. Sermon (1994)'un orta öğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise hizmet yılı ile tükenmişliğin üç alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Gökçakan ve Özer(1999)ın ayrıca Tümkaya'nın (1999) benzer çalışmalarında hizmet süresinin artmasıyla tükenmişliğin azaldığı ve olumlu tutumların arttığı görülmüştür. Dericioğulları ve arkadaşlarının (2007)akademisyenler üzerinde yapmış olduğu benzer bir çalışmada hizmet yılı arttıkça kişisel başarının arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin girmiş oldukları haftalık ders saatine göre öğretmenlerin yaşamış oldukları duygusal tükenmişlik bölümünde maddeler tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde altıncı maddenin yer aldığı “Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir,”Görüşünde şaşırtıcı olsa da en az ders yükünün yer aldığı 15-20 saat derse giren öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Haftalık ders saatine göre kişisel başarının en yüksek olduğu grup 31+ ders yüküne sahip öğretmenlerde gözlenmiştir. Kişisel başarı bölümünde öğretmen görüşleri benzer sonuçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde girilen ders saatine göre tüm gruplarda yer alan öğretmenler kendilerini aynı düzeyde başarılı buldukları görülmüştür.

Girilen ders saati değişkenine göre maddeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde de haftalık ders saati değişkeni açısından duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda ise, 21 saat ve üzerinde derse giren öğretmenlerin daha fazla duyarsızlık yaşadıkları, dolayısıyla ders saatinin ve iş yükünün artışına paralel olarak duyarsızlaşmanın arttığı görülmüştür. Girgin(1995)'in araştırma sonuçları da elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Elde edilen bu sonuçlara göre yapılabilecek en önemli önerilerden birisi özellikle öğretmenlerin hem bu araştırmada hemde yapılan benzer çalışmalarda kendilerini son derece başarılı buldukları için bu ölçeğin öğrencilere uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

Duyarsızlaşma ve duygusal tükenmenin hizmet yılı az olan öğretmenlerde gözlenmiş olması, bu gruptaki öğretmenlere mesleki bilgilerini arttıracak hizmet içi eğitim olanağının diğer gruplara göre daha fazla tanınmasını gerekli kılabilir.

Öğretmenlerin kendi kişisel becerilerini daha objektif değerlendirebilmek için gözlem yapılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Akçamete, G. , Kaner, S, Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. 1. Basım. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Aydın, L. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Ş.U. (2007). Eskişehir İli Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Altay, M. (2007). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avşaroğlu, S. ; Deniz, M.E. , Kahraman, A. (2006). “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. *Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2): 6 - 10.
- Başören, M. (2005). Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, A. (1995). Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolan, N. (1987). “The Relationship Between Burnout and Job Satisfaction in Nurses” *Journal of Advanced Nursing*. (12): 3-12.
- Dorman, J. (2003). Testing A Model For Teacher Burnout. *Austrain Journal Of Educational & Developmental Psychology*. 3: 35-47
- Ergin, C. (1993). “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikolog Derneği Yayınları, Ankara.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 4 (4).
- Güllüce, A.Ç. (2006). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 4 (4).
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (1): 152 – 166.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara : Ayyıldız Matbaası.

- Karataş, B. (1984). *Araştırma Teknikleri*. İstanbul : Çağlayan Yayınevi. 1.Baskı.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B. ; Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout" . *Annual Review of Psycholog.* 52: 397 - 422.
- Potter, B. A. (1995). Preventing Job Burnout: Transforming Work Pressures into Productivity, Course Technology Crisp, California. [<http://site.ebrary.com/lib/deulibrary/> (02.01.2009)]
- Sılığ, A. (2003). Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir
- Torun, A. (2008). *Öğretmenlerde Tükenmişlik*, Eğitim Psikolojisi Sempozyum kitabı, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü. (Yayına hazırlayan: Tülay Bozkurt, Mücella Uluğ, Melis Seray Özden). 22-23 Mart Ataköy İstanbul.
- Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vızlı, C. (2005). Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- [www.mebnet.net](http://www.mebnet.net) (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı resmi web sayfası)