



Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki*

Mustafa ÇELİK¹ Kürşad YILMAZ²

Öz: Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezinde görev yapan 358 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada, betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısına sahiptir. Öğretmenler mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile mesleki duyarlılık, duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarına göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenlerine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler düşük düzeyde bir tükenmişlik algısına sahiptir. Öğretmenler tükenmişlik alt boyutları arasında duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında “nadiren” tükenmişlik hissetmektedir. Öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri; okul türü ve kıdem değişkenlerine göre kişisel başarısızlık hissi boyutunda anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, medeni durum ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanları ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi boyutu arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde bir ilişki vardır.

¹ Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, mustafa.celik@dpu.edu.tr

² Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır

Anahtar Kelimeler: Mesleki profesyonellik; tükenmişlik; öğretmen.

The Relationship between Teachers' Occupational Professionalism and Burnout

Abstract: In this study, it was aimed to determine the relationship between teachers' occupational professionalism and burnout. The study was designed in the survey model. The sample of the study is consisted of 358 teachers in the city center of Kütahya. The study data was collected The Occupational Professionalism Scale of Teachers and The Maslach Burnout Inventory. In the study, descriptive statistics, t-test for comparisons and one way variance analysis, and Pearson Product Moment Correlation Coefficient Correlation Coefficient were used. According to the findings obtained in the study; teachers have a moderate level of perception of professionalism. Teachers participated in the study showed the highest level of participation among the sub-dimensions of occupational professionalism as Professional Awareness, Emotional Labor, Contribution to Organization, and Personal Development dimensions respectively. While teachers' views related to their occupational professionalism show statistically significant differences in some dimensions according to the gender, branch, seniority and total number of students in the school variables; do not show statistically significant differences according to the age, marital status, school type, educational status and total number of teachers in the school variables. Teachers participated in the study have a low level of burnout. Teachers showed the highest level of participation among the sub-dimensions of burnout as Personal Accomplishment, Emotional Exhaustion, and Depersonalization dimensions respectively. While teachers' views related to their burnout show statistically significant differences in Personal Accomplishment dimension according to the age, school type, and seniority variables; do not show statistically significant differences according to the gender, marital status, branch, educational status, total number of students in the school and total number of teachers in the school variables. While there are low level, in the opposite direction and significant relationships between the teachers' total points of occupational professionalism and teachers' views related to Emotional Exhaustion and Depersonalization, there are mid-level, in the same direction and significant relationships between the teachers' total points of occupational professionalism and teachers' views related to Personal Accomplishment.

Keywords: Occupational professionalism; burnout; teacher

Giriş

Çocuk bakıcılığı ile başlayan öğretmenlik, antik çağlardan beri çeşitli dönüşümlere uğrasa da günümüzde profesyonel bir çalışma alanı olarak varlığını devam ettiren bir meslektir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Dünyanın en saygın mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik; öğrenme, öğretme, öğrenen gibi terimlerin ortak paydasından üretilen ve kısaca öğretme anlamına gelen bir kavram olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015). Bu anlamda öğretmen, mesleğin sahip olduğu temel kuramsal bilgiyi işe koşarak bireyin davranışlarında birey ve toplum yaşamına olumlu katkılar sağlayacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir. Bu tanımlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği eğitim sisteminin tüm kademelerinde öğretme, öğrenme sürecini gerçekleştirmekle kalmayıp; alan, genel kültür ve mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzey duyuşsal ve bilişsel özelliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek olarak tanımlanabilir (Kayahan, 2005). Günümüzde öğretmenlik mesleği yalnızca bilginin aktarıldığı ya da not verilen bir meslek değildir. Öğretmeyi yalnızca bilgi aktarımı olarak gören geleneksel görüş artık eskilerde kalmıştır. Önemli olan bilgiyi kazanma ve kullanma yollarının gösterilmesidir (Atalay, 2005). Sunulan içeriğin diğer mesleklere göre daha soyut bir içerikte olması, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklere göre daha da güçleştirmektedir (Şahin, 2003). Bu ve bunun gibi güçlükler süreç içerisinde bazı olumsuzlukları beraberinde getirebilmektedir. Örneğin, öğretmenlik mesleğinin sabır, sevgi, saygı, bilgi ve beceri gibi yüksek bilişsel ve duyuşsal özellikler gerektiren bir meslek olması, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini artırabilmektedir. Bu nedenle duyuşsal özellikler eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini etkileyebilmektedir (Pehlivan, 2010).

Başaran (1994) bir meslek üyesinin yapmış olduğu meslekte başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğin gereklerine inanıp, bunları bilmesinin ve uygulamasının zorunlu olduğunu ifade etmektedir (Akt: Bodur, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini profesyonelce yerine getirmeleri önemlidir. Profesyonellik, genel anlamda, kişinin mesleki gelişimi ve ilerlemesi için sorumluluk kabul etmesi olarak tanımlanabilir. Özelde ise kişinin alanı ile ilgili gelişmelerin farkında olmasını ve bu yeni gelişmelerle örnek uygulamalar yapabilmesini ifade etmektedir (Shantz ve Prieur, 1996). Profesyonellik, bireylerin ya da bireylerden oluşan grupların işlerinden dolayı onlardan beklenen özelliklere ne kadar uyumlu olduklarını ifade etmektedir (Lee, 1981). Öğretmenlik mesleğinde

profesyonellik, öğretmenlerin sürekli olarak öğrenmelerine olanak sağlayacak bir araştırmacı gibi davranmalarını öngörmektedir (Kincheloe, 2004).

Profesyonel tanımı içerisinde, bir mesleği düzenli olarak sürdürmek, yetkin bir biçimde uygulamak ve özel bir deneyim sahibi olmak gibi özellikler yer almaktadır. Aynı zamanda profesyonel, işin gereklerini yerine getiren ve piyasa değeri olan, işini iyi bilen ve bunu çevresine kanıtlayabilmiş kişidir (Gökçora, 2005). Profesyonelleşme ise mesleklerin gerektirdiği yeterlik ve özelliklerin kazanılma derecesini ifade etmektedir (Gökçora, 2006). Toplumda bir mesleği düzenli ve en az hata ile sürdüren kişi profesyonel olarak anılmaktadır. Profesyonel olmak, bir işi en ince ayrıntılarına kadar bilmeyi ve uygulayabilmeyi gerektirmektedir. Profesyonelliğin en önemli ölçütü; işinin gereğini en mükemmel haliyle gerçekleştirebilmektir. Profesyonellik sadece belirli meslek gruplarını değil bütün insanları ve meslekleri kapsayan bir yaklaşımdır (Gökçora, 2005).

Mesleki profesyonellik ise bireysel profesyonelliğin örgütsel profesyonelliğe yerini bırakmasıdır. Bir başka ifade ile çalışanların sadece bireysel olarak profesyonel olmaları değil, örgüt olarak tüm çalışanların profesyonelce davranmaları anlamına gelmektedir. Yaşanan teknolojik gelişmeler ve hızlı toplumsal değişimler mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez-Özkan, 2011). Aynı zamanda örgütsel yaşam içindeki karmaşıklıklar da çalışanların davranışlarında profesyonelce davranmalarını gerekli kılmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Mesleki profesyonellik, mesleğin standartlarının oluşumunda ve kaliteli hizmet verilmesinde oldukça önemli görülmektedir. Çünkü mesleki profesyonelliğin maruz kaldığı olumsuz etkiler sadece bireyi değil çalıştığı kurumu da etkileyerek sunulan hizmetin kalitesini etkileyebilmek ve çeşitli kurumsal sorunlara neden olabilmektedir (Beydağ ve Arslan, 2008; Erbil ve Bakır, 2009; Kacaroglu-Vicdan, 2010).

Mesleki profesyonellik daha çok kişinin kendi içsel yapısı ile ilgili bir durumdur. Kişiyi öğrenmeye veya bir şeyi yapmaya iten, dışsal etkenler değil, kişinin kendi istekleri, arzuları ve merakıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Öğretmenler için mesleki profesyonelliğin ise alan bilgisini yenilemek, okulun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilere uygun şekilde rehberlik edebilmek gibi becerilerle ilgili olduğu söylenebilir (Girgin, Çetingöz ve Ekinci-Vural, 2009). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili olarak yurtdışında (Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996; Geist ve Hoy, 2004; McMahon ve Hoy, 2009; Tukonic ve Harwood,

2015) ve Türkiye’de az sayıda araştırma (Demirkasımoğlu, 2010; Bayhan, 2011; Cerit, 2012; Altinkurt ve Yılmaz, 2014) bulunmaktadır.

Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) Singapur’daki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Geist ve Hoy (2004) öğretmenlerin profesyonel davranışlarının en önemli belirleyicilerinden birinin örgütsel güven olduğunu belirlemiştir. Okul iklimi ile ilgili çeşitli araştırmalarda da (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998; Hoy ve Sabo, 1998) mesleki profesyonellik bir alt boyut olarak da yer almıştır. Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) kullandığı Okul İklimi Ölçeğinde Öğretmen Profesyonelliği adlı bir alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçek, okulların bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılan bir araştırmada Cerit (2012) tarafından kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri “az katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur.

Tukonic ve Harwood (2015) ise okulöncesi ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini oldukça profesyonel olarak gördüklerini belirlemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin profesyonellikleri mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Geist (2003) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin “düşük” olduğu belirlenirken; Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından yapılan araştırmada ise oldukça “yüksek” bulunmuştur.

Demirkasımoğlu (2010) çalışmasında, öğretmen profesyonelliğine işlevsel bir tanım sunmakta ve öğretmen profesyonelliğinin sosyolojik, politik ve eğitim bağlamındaki farklı yorumlarını birleştirmektedir. Bayhan (2011) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini “mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik” alt boyutlarıyla incelemiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin orta düzeyde bir profesyonellik algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, kuruma katkı boyutundaki görüşleri cinsiyete ve görev yapılan okul türüne; duygusal emek boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne; kişisel gelişim boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak

anlamli farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin hiçbir boyuttaki görüşü kıdeme göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermemektedir. Genel olarak Türkiye’de öğretmenlerin profesyonellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda profesyonellik düzeylerinin orta (Altinkurt ve Yılmaz, 2014) ve ya düşük (Bayhan, 2011; Cerit, 2012) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mesleki profesyonellik ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda mesleki profesyonellik farklı alt boyutlarda incelenmiştir. Örneğin McMahon ve Hoy (2009) tarafından yapılan araştırmada mesleki profesyonellik, “akademik sorumluluk, standartların öz denetimi, etkililik ve mesleki topluluğa katkı” boyutlarıyla incelenmiştir. Bu çalışmada ise Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından oluşturulan kavramsal çerçeve kullanılmıştır. Yılmaz ve Altinkurt (2014) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini “Kişisel gelişim, Kuruma katkı, Mesleki duyarlılık ve Duygusal emek” alt boyutlarında incelemişlerdir. Boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014):

Kişisel Gelişim: Çalışanların zorunlu olmamasına rağmen, mesleklerini daha iyi yapabilmek adına kendilerini geliştirmeye çalışmalarıdır. Öğretmenlerin herhangi bir beklentileri olmamasına rağmen sadece kendi kişisel gelişimleri için lisansüstü eğitime devam etmeleri, hizmet içi eğitim amaçlı kurs ve seminerlere katılmaları, alanları ile ilgili bilimsel yayınları takip edip kongre ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklere katılmaları boyuta örnek olarak verilebilir.

Kuruma Katkı: Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim ve çevresindeki ilişkilerini kurum yararına kullanmasıdır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin karşılık beklemeden, kişisel çıkar gözetmeksizin sahip olduklarını okul yararına, okulun gelişmesi ve başarısı adına kullanmasıdır.

Mesleki Duyarlılık: Gereksinimlerinin farkında olan, yeni fikirlere ve değişime açık, meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği içinde, mesleki etik ilkelere duyarlı, işini en iyi biçimde yapma gayretinde olan ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olan öğretmenler mesleki duyarlılığı yüksek olan kişilerdir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin yaptıkları iş ile ilgili her şeye karşı duyarlı olma durumu olarak da nitelendirilebilir.

Duygusal Emek: Öğretmenlerin örgütsel amaçlara ve çalışma ortamında uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gerçek duygularını düzenleyip, duygularını yönetmesidir.

Bir başka ifade ile çalışanların iş ortamında bir bakıma rol yapmasıdır. Bu anlamda öğretmenler, okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu işine ve ilişkilerine yansıtılmaya çalışırlar.

Mesleki profesyonellik örgüt açısından önemli olduğu kadar, çalışan açısından da son derece önemlidir. Çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri davranışların profesyonelce olması, performansın tesadüflere bırakılmaması gereği, çalışanların yaptıkları işlerden doyum sağlaması, onları motive etmesi gibi sebepler mesleki profesyonelliği çalışan açısından da önemli hale getirmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Profesyonelliği amatörlükten ayıran temel özelliğin, gelir getirici faaliyet olması olduğu ileri sürülse de öğretmenlik mesleğine tam olarak böyle bakmak mümkün değildir. Öğretmenlik mesleği sadece para kazanmak için yapılabilecek bir meslek değildir. Duygu yoğun, değer merkezli ve yıpratıcı mesleklerden biridir ve tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu mesleklerden biridir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014).

Tükenmişlik, işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, motivasyonu yüksek ve kendini işine adanmış kişilerin, iş ile ilgili heveslerini kaybetmeleriyle başlayan sürecin bir sonucudur (Freudenberger ve Richelson, 1981 Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007).

Tükenmişlik, bireylerin duygusal tükenme ile duyarsızlaşmalarının artması ve kişisel başarı duygularının azalması ile sonuçlanan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1985). Tükenmişlik kavramı, ilk başlarda insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı sağlık çalışanlarında incelenmeye başlansa da öğretmenlik, polislik, yöneticilik gibi benzer insan ilişkilerini gerekli kılan meslek gruplarında da araştırma konusu olarak ele alınmıştır (Gündüz, 2004).

Tükenmişlik sendromuna yakalanan kişiler, sağlık sorunları, psikolojik sorunlar, kendilerine güvensizlik ve işlerine karşı gün geçtikçe büyüyen olumsuz tutumlarla karşı karşıyadır (Cihan, 2011). Genel olarak tükenmişliğin sonuçları arasında; işi savsaklama, işi aksatma, çalışılan ortamdan uzaklaşma, işe gelmeme ve ya işe geç gelme, işi bırakma eğilimi,

iş ve iş dışındaki insan ilişkilerinde bozulma, aile yaşamında sorunlar, düşük performans, örgütsel bağlılıkta azalma, sağlık problemleri, ani öfke, paranoya, öz saygıda azalma, depresyon, uykusuzluk, ilaç ve alkol kullanımı gibi durumlar yer almaktadır (Torun, 1995; Sürgevil, 2006; Karaman, 2009; Izgar, 2011).

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach tarafından yapılmıştır. Ona göre tükenmişlik “iş gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olan kişilerde görülen “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi” şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmıştır (Sürgevil, 2006). *Duygusal tükenme*; bireyin psikolojik olarak duygusal kaynaklarının zamanla artarak azaldığını hissetmesidir. *Duyarsızlaşma*; bireyin duygusal kaynaklarının azalması sonucu ortaya çıkan, birlikte çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutum, duygu ve davranışlar geliştirmesidir. *Kişisel başarısızlık hissi* ise; depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak açıklanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin en yüksek tükenmişlik düzeyine duygusal tükenme boyutunda (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Polat vd., 2009; Yılmaz, 2014; Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015) sahip olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik ile çeşitli değişkenlerin ilişkisini belirlemeye dönük birçok araştırma da yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bir araştırmaya ulaşılammıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri nasıldır? 2) Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri cinsiyet, medeni durum, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve okuldaki toplam öğrenci sayısına göre değişmekte midir? 3) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır? 4) Öğretmenlerin tükenmişlikleri cinsiyet, medeni durum, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve okuldaki toplam öğrenci sayısına göre değişmekte midir? 5) Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Kütahya il merkezinde görev yapan 601 ilkokul, 1334 ortaokul ve 577 lise öğretmeni olmak üzere 2512 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 334 olarak hesaplanmıştır. Örneklem belirlenmesinde oranlı küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem 80 ilkokul, 178 ortaokul ve 77 lise öğretmeni olmak üzere 335 öğretmenden oluşması öngörülmüştür. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler ya da özensiz işaretlemeler olabileceği düşünülerek 400 ölçek dağıtılmıştır. Bunlardan 379 tanesi geri dönmüştür. Ancak geri dönen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 358 tanesi ile analizler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51.4'ü kadın, % 48.6'sı erkektir. Katılımcıların % 90.2'si evli ve % 9.8'i bekârdır. Katılımcıların % 38'i 1-10 yıl arası, % 45'i 11-20 yıl arası ve % 17'si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların % 25.1'i ilkokulda, % 51.2'si ortaokulda, % 23.7'si ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların % 34.9'u 150-500 aralığında öğrenci bulunan, % 38.8'i 501-850 aralığında öğrenci bulunan ve % 26.3'ü 851 ve üzeri öğrenci bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; Kişisel Gelişim (5 madde), Kuruma Katkı (8 madde), Mesleki Duyarlılık (5 madde) ve Duygusal Emek (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik

düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında maddelerin faktör yük değerleri 0.40 ile 0.84, madde-toplam korelasyonları ise 0.35 ile 0.73 arasında değişmektedir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı % 52.22'dir. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şöyledir: $\chi^2/sd= 2.66$, GFI= 0.82, AGFI= 0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, PGFI= 0.67. Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Kişisel Gelişim faktörü için 0.79, Mesleki Duyarlılık faktörü için 0.74, Kuruma Katkı faktörü için 0.86 ve Duygusal Emek faktörü için 0.80 ve ölçeğin tümü için 0.90 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre Kişisel Gelişim için 0.73, Mesleki Duyarlılık için 0.81, Kuruma Katkı için 0.78, Duygusal Emek için 0.82 ve ölçeğin tümü için 0.87 olarak bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçek; Duygusal Tükenme (9 madde), Duyarsızlaşma (5 madde) ve Kişisel Başarısızlık Hissi (8 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; "0-Hiçbir zaman, 1-Çok nadir, 2-Bazen, 3-Çoğunlukla ve 4-Her zaman" şeklinde yanıtlanmaktadır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumlu, Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçekten toplam puan elde edilememektedir. Her alt boyut için ayrı ayrı puan hesaplanmaktadır (Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007).

Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumsuzluğu çağrıştırdığından bu boyutlardaki maddelerin olumsuz cümle köklerine sahip olması tükenmişlik ölçeği için olumlu kabul edilmektedir. Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutu ise tükenmişlik ölçeği içerisinde olumsuz bir durum olarak kabul edildiği için buradaki maddeler cümle kökleri olumlu olmasına rağmen olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında yüksek puan, Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutunda ise düşük puan tükenmişliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Orta düzeyde tükenmişlik, her üç alt boyut için de orta düzey puanları yansıtırken, düşük düzeyde tükenmişlik Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük ve Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutunda yüksek puanları yansıtmaktadır (Çapri, 2006). Ergin (1992) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasında

hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Duygusal Tükenme için 0.83, Duyarsızlaşma için 0.72 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için 0.67'dir (Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007). Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre Duygusal Tükenme için 0.87, Duyarsızlaşma için 0.70 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için 0.78'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek adına çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, özellikle LSD testinin barındırmış olduğu I. tip hatayı yok etmek üzere geliştirilmiş bir test olup hata miktarlarına karşı daha sıkı sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca karşılaştırma yapılan grupların farklı eleman sayılarına sahip olmaları yapılan istatistik uygulanmasına engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Araştırmadaki istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin puanları değerlendirilirken Kişisel Başarısızlık Hissi puanları ters kodlanmadan değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında düşük puan düşük düzeyde tükenmişliği, Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda yüksek puan düşük düzeyde tükenmişliği yansıtmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri (n=358)

Puanlar	\bar{x}	S
Mesleki Duyarlılık	4.46	0.46
Duygusal Emek	4.33	0.48
Kuruma Katkı	3.56	0.55
Kişisel Gelişim	3.38	0.63
Mesleki Profesyonellik Toplam Puan	3.90	0.39

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenler mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile Mesleki Duyarlılık ($\bar{x}=4.46$, $S=.46$ -Kesinlikle katılıyorum), Duygusal Emek ($\bar{x}=4.33$, $S=0.48$ -Kesinlikle katılıyorum), Kuruma Katkı ($\bar{x}=3.56$, $S=.55$ -Katılıyorum) ve Kişisel Gelişim ($\bar{x}=3.38$, $S=0.63$ -Orta Derecede Katılıyorum) boyutlarına göstermiştir. Katılımcıların Mesleki Profesyonellik toplam puandaki görüşleri de ($\bar{x}=3.90$, $S=.39$) "Katılıyorum" yanıtına daha yakındır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik toplam puanları [$t_{(356)}=2.31$; $p>.05$] *cinsiyete* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3.95$, $S=0.36$) Mesleki Profesyonellik düzeyleri erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=3.85$, $S=.42$) daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Gelişim [$t_{(356)}=1.70$; $p>.05$] ve Kuruma Katkı [$t_{(356)}=0.28$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta; Mesleki Duyarlılık [$t_{(356)}=3.80$; $p<.05$] ve Duygusal Emek [$t_{(356)}=3.12$; $p<.05$] ile ilgili görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{x}=4.55$, $S=.40$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=4.36$, $S=.49$) göre mesleğe daha duyarlı oldukları görüşündedir. Aynı zamanda kadın öğretmenler ($\bar{x}=4.41$, $S=.43$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=4.25$, $S=.52$) göre daha fazla duygusal emek harcadıkları görüşündedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik toplam puanları [$t_{(356)}=0.30$; $p>.05$] *medeni duruma* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca Kişisel Gelişim [$t_{(356)}=1.54$; $p>.05$], Kuruma Katkı [$t_{(356)}=0.56$; $p>.05$], Mesleki Duyarlılık [$t_{(356)}=0.31$; $p>.05$] ve Duygusal Emek [$t_{(356)}=0.09$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri de medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Her ne kadar Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek boyutlarında ortalama puanlar birbirlerine yakın olsa da Kişisel Gelişim boyutunda bekâr ($\bar{x}=3.54$, $S=.56$) öğretmenlerin ortalama puanları evli ($\bar{x}=3.36$, $S=.63$) öğretmenlerden daha fazladır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik toplam puanları [$F_{(2-355)}=2.82$; $p>.05$] çalışılan *okul türüne* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin Kişisel Gelişim [$F_{(2-355)}=0.53$; $p>.05$], Kuruma Katkı [$F_{(2-355)}=2.89$; $p>.05$], Mesleki Duyarlılık [$F_{(2-355)}=1.02$; $p>.05$] ve Duygusal Emek [$F_{(2-355)}=2.16$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri de çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşı ilkökul

öğretmenlerinin ortalama puanlarının tüm boyutlarda ve toplam puanda en yüksek olması da dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik toplam puanları [$F_{(2-355)}=1.28$; $p>.05$] *mesleki kıdeme* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Gelişim [$F_{(2-355)}=0.27$; $p>.05$], Kuruma Katkı [$F_{(2-355)}=1.37$; $p>.05$] ve Duygusal Emek [$F_{(2-355)}=2.84$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta; Mesleki Duyarlılık [$F_{(2-355)}=3.60$; $p<.05$] ile ilgili görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık, kendini diğer gruplara göre mesleğe daha duyarlı hisseden 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4.49$, $S=.46$) ile mesleğe daha az duyarlı hisseden 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4.31$, $S=.47$) arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik toplam puanları [$F_{(2-355)}=2.85$; $p>.05$] *okuldaki toplam öğrenci sayısına* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Gelişim [$F_{(2-355)}=0.88$; $p>.05$], Kuruma Katkı [$F_{(2-355)}=2.93$; $p>.05$] ve Duygusal Emek [$F_{(2-355)}=1.47$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri okuldaki toplam öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta; Mesleki Duyarlılık [$F_{(2-355)}=3.22$; $p<.05$] ile ilgili görüşleri okuldaki toplam öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık, kendini mesleğe daha duyarlı hisseden 501-850 arasında öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=4.51$, $S=.43$) ile mesleğe daha az duyarlı hisseden 851 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=4.36$, $S=.51$) arasındadır. Tablo 2’de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (n=358)

Puanlar	\bar{x}	S
Duygusal Tükenme	1.44	0.78
Duyarsızlaşma	0.89	0.69
Kişisel Başarısızlık Hissi	2.72	0.56

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenler tükenmişliğin alt boyutları olan Duygusal Tükenme ($\bar{x}=1.44$, $S=.78$), Duyarsızlaşma ($\bar{x}=0.89$, $S=.69$) ve Kişisel Başarısızlık Hissi ($\bar{x}=2.72$, $S=.56$) alt boyutlarında “nadiren” tükenmişlik hissetmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$t_{(356)}=0.11$; $p>.05$], Duyarsızlaşma [$t_{(356)}=1.60$; $p>.05$] ve Kişisel Başarısızlık Hissi [$t_{(356)}=2.72$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri *cinsiyete* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$t_{(356)}=1.69$; $p>.05$], Duyarsızlaşma [$t_{(356)}=1.37$; $p>.05$] ve Kişisel Başarısızlık Hissi [$t_{(356)}=1.39$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri *medeni duruma* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$F_{(2-355)}=1.55$; $p>.05$] ve Duyarsızlaşma [$F_{(2-355)}=0.36$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri çalışılan *okul türüne* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Hissi [$F_{(2-355)}=3.53$; $p<.05$] ile ilgili görüşleri çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buradaki farklılık, kendini daha tükenmiş hisseden “ortaokul öğretmenleri ($\bar{x}=2.64$, $S=.53$)” ile daha az tükenmiş hisseden “lise öğretmenleri ($\bar{x}=2.82$, $S=.56$)” arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$t_{(356)}=1.29$; $p>.05$], Duyarsızlaşma [$t_{(356)}=0.14$; $p>.05$] ve Kişisel Başarısızlık Hissi [$t_{(356)}=1.48$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri *eğitim durumlarına* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$F_{(2-355)}=0.73$; $p>.05$] ve Duyarsızlaşma [$F_{(2-355)}=0.57$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri *mesleki kıdemlerine* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak Kişisel Başarısızlık Hissi [$F_{(2-355)}=9.10$; $p<.05$] ile ilgili görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buradaki farklılık, kendini diğer gruplara göre daha tükenmiş hisseden “1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.56$, $S=.53$)” ile daha az tükenmiş hisseden “11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.79$, $S=.54$)” ve “21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.87$, $S=.58$)” arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$F_{(2-355)}=1.57$; $p>.05$], Duyarsızlaşma [$F_{(2-355)}=0.01$; $p>.05$] ve Kişisel Başarısızlık Hissi [$F_{(2-355)}=0.55$; $p>.05$] ile ilgili görüşleri *okuldaki toplam öğrenci sayısına* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Bulguları

		Tükenmişlik		
		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık Hissi
Mesleki Profesyonellik	Kişisel Gelişim	-0.14*	-0.10	0.28*
	Kuruma Katkı	-0.10	-0.03	0.37*
	Mesleki Duyarlılık	-0.10	-0.18*	0.43*
	Duygusal Emek	-0.15*	-0.18*	0.44*
	Toplam Puan	-0.16*	-0.14*	0.50*

*p<.05

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Toplam puanları ile tükenmişliğin Duygusal Tükenme boyutu ($r=-0.16$, $p<.05$) ve Duyarsızlaşma boyutu ($r=-0.14$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı; Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu ($r=0.50$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik hisleri azalmaktadır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda alınan puanın yükselmesi tükenmişlik hissinin azaldığına işaret ettiğinden, buradaki aynı yönlü ilişkide öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri arttıkça tükenmişlik hisleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin Kişisel Gelişim boyutu ile ilgili görüşleri ile tükenmişliğin Duygusal Tükenme boyutu ($r=-0.14$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı; Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu ($r=0.28$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin Kişisel Gelişim puanları arttıkça Duygusal Tükenmişlik hisleri azalmakta, Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili hisleri ise artmaktadır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda alınan puanların yükselmesi tükenmişlik hissinin azaldığına işaret ettiğinden, öğretmenlerin Kişisel Gelişim puanları arttıkça tükenmişlik hisleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin Kuruma Katkı boyutu ile ilgili görüşleri ile tükenmişliğin Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu ($r=0.37$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin Kuruma Katkı puanları arttıkça Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili hisleri artmaktadır. Kişisel Başarısızlık

Hissi boyutunda alınan puanların yükselmesi tükenmişlik hissinin azaldığına işaret ettiğinden, öğretmenlerin Kuruma Katkı puanları arttıkça tükenmişlik hisleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin Mesleki Duyarlılık boyutu ile ilgili görüşleri ile tükenmişliğin Duyarsızlaşma boyutu ($r=-0.18$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı; Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu ($r=0.43$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık puanları arttıkça Duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik hisleri azalmaktadır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda ise öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık puanları arttıkça Kişisel Başarısızlık Hissi puanları da artmaktadır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda alınan puanları yükselmesi tükenmişlik hissinin azaldığına işaret ettiğinden, öğretmenlerin Mesleki Duyarlılıkları arttıkça tükenmişlik hisleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin Duygusal Emek boyutu ile ilgili görüşleri ile tükenmişliğin Duygusal Tükenme boyutu ($r=-0.15$, $p<.05$) ve Duyarsızlaşma boyutu ($r=-0.18$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu ($r=0.44$, $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin Duygusal Emek boyutundaki puanları arttıkça Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik hisleri azalmaktadır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda ise öğretmenlerin Duygusal Emek puanları arttıkça Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili puanları da artmaktadır. Kişisel Başarısızlık Hissi boyutunda alınan puanları yükselmesi tükenmişlik hissinin azaldığına işaret ettiğinden, öğretmenlerin Duygusal Emekleri arttıkça tükenmişlik hisleri azalmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ve tükenmişliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından da öğretmenlerin görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşp

farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısına sahiptir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin orta düzeyde (Altinkurt ve Yılmaz, 2014) ve düşük düzeyde (Bayhan, 2011; Cerit, 2012) profesyonellik algılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu çalışmalar da mevcut araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğretmenlerin yüksek düzeyde profesyonellik algısına sahip oldukları görülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005; Tukonic ve Harwood, 2015). Aradaki farklılıkların örneklem ve kültür farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile Mesleki Duyarlılık, Duygusal Emek, Kuruma Katkı ve Kişisel Gelişim boyutlarına göstermiştir. Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu benzerliğin örneklem seçiminin benzerliğinden dolayı kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha profesyonel algıladıkları görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık değildir. Bayhan (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçları da elde edilen bulguları doğrular niteliktedir.

Mesleki profesyonellik alt boyutlarına bakıldığında ise Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Her iki boyutta da kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla profesyonellik algısına sahiptirler. Bu farklılığın, kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal bir yapıya sahip olup mesleklerine verdikleri önemin daha fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin profesyonellik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda mesleki profesyonellik alt boyutları arasında da medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık bulunmamıştır. Alanyazındaki çalışmalara (Bayhan, 2011) bakıldığında da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Bayhan (2011) çalışmasında evli öğretmenlerin profesyonellik algıları daha yüksek iken bu araştırmada bekâr öğretmenlerin profesyonellik algıları daha yüksektir. Aradaki farklılığın örneklem seçiminden ve çalışma ortamlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca evli öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının daha fazla olmasının da bekâr öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek çıkmasında bir etken olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin profesyonellik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda mesleki profesyonellik alt boyutları arasında da okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bayhan'ın (2011) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Alanyazına bakıldığında Pearson ve Moomaw'ın (2005) çalışmalarında öğretmenlerin profesyonellik algıları çalışılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Lise öğretmenleri kendilerini daha fazla profesyonel olarak görmektedirler. Aynı zamanda Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) çalışmalarında da öğretmenlerin profesyonellik algıları Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kişisel Gelişim boyutunda en yüksek ortalamaya lise öğretmenleri, Kuruma Katkı boyutunda en yüksek ortalamaya ilkökul öğretmenleri ve Duygusal Emek boyutunda ise en yüksek ortalamaya okulöncesi öğretmenleri sahiptir. Okulöncesi eğitim kurumlarında daha çok kadın öğretmenlerin görev yapıyor olması, bu araştırmada cinsiyete göre kadın öğretmenlerin duygusal emeklerinin yüksek olduğu bulgusuyla da tutarlıdır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermese de en yüksek algıya sahip öğretmenler ilkökul öğretmenleridir. Bu da Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) çalışmalarındaki Kuruma Katkı boyutundaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin en yüksek algıya sahip olmalarına diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere göre mesleklerinde daha özverili davranmalarının neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin profesyonellik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu alanyazındaki

çalışmaların (Toh vd., 1996; Bayhan, 2011; Altinkurt ve Yılmaz, 2014) bulgularını da destekler niteliktedir. Ancak Tukonic ve Harwood (2015) çalışmalarında öğretmenlerin profesyonellik algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmamızda Mesleki Duyarlılık boyutunda 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin profesyonellik alguları ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin profesyonellik alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak, öğretmenlerin belirli bir süreden sonra deneyim kazanmaları ve belirli bir süreden sonra yaşları gereği mesleklerine gereken önemi verememeleri görülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin profesyonellik alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki profesyonellik alt boyutlarına bakıldığında ise sadece Mesleki Duyarlılık alt boyutunda öğretmenlerin profesyonellik alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. 501-850 aralığında öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler 851 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini mesleklerine karşı daha duyarlı görmektedirler. Öğrenci sayısının fazlalığı bu durumun nedeni olarak görülebilir. Daha fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin meslekleri için daha az zaman ayırabilecekleri düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler düşük düzeyde bir tükenmişlik algısına sahiptirler. Alanyazındaki bazı araştırmaların (Bibou-Nakou vd., 1999; Evers, Tomic ve Brouwers, 2004; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Egyed ve Short, 2006; Platsidou, 2010; Tuna ve Çimen, 2013; Yeğin, 2014) bulguları da araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazında yapılan tükenmişlik çalışmalarının bazılarında (Şahin, 2010; Çelik, 2011) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik algılarının da ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında alanyazındaki araştırma sonuçları öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Her ne kadar öğretmenlik mesleği yüz yüze insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı bir meslek olsa da öğretmenler tükenmişliklerinin düşük düzeyde olduğu algısına sahiptirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazındaki çalışmaların (Özben ve Argun, 2003; Pillay, Goddard ve Wilss, 2005; Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Yıldırım, 2007; İde, 2008; Akın ve Oğuz, 2010; Türkçapar, 2011; Polat vd., 2012; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013; Özşaker, 2013; Bilgen ve Genç, 2014) bulguları da araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre bazı alt boyutlarda değişiklik gösterirken bazı alt boyutlarda değişiklik göstermediği çalışmalara (Bibou-Nakou, Stogiannidou ve Kiosseoglou, 1999; Evers, Tomic ve Brouwers, 2004; Bayramoğlu, 2008; Aslan, 2009; Çam, 2010; Çağlar, 2011; Girgin, 2011; Büyüközkan, 2012) da rastlamak mümkündür. Bunlarla birlikte alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da (Beck ve Gargiulo, 1983; Korkmaz, 2004) vardır. Alanyazındaki bu çalışmaların sonuçlarından da anlaşılabilceği gibi cinsiyet değişkeni ile yapılan araştırmalar her zaman tutarlı sonuçlar vermemektedir. Bu farklılıkların nedeni olarak cinsiyetin öğretmenlik mesleğinde belirleyici bir etken olmadığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazındaki bazı çalışmaların (Özben ve Argun, 2003; Başören, 2005; Pillay, Goddard ve Wilss, 2005; Türkçapar, 2011; Geçit, 2012; Polat vd., 2012; Bağcı ve Karagül, 2013; Bilgen ve Genç, 2014) sonuçları da araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Elde edilen bulgulara göre evli öğretmenler daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma algılarına sahiptirler. Bu duruma evli öğretmenlerin sorumluluklarının ve yaşadıkları duygusal sorunların daha fazla olmasının neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik algılarının medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar (Beck ve Gargiulo, 1983; Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Çağlar, 2011; Girgin, 2011; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013) da bulunmaktadır. Aradaki bu farklılıkların örneklem seçimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken kişisel başarısızlık hissi ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler lisede görev yapmakta olan öğretmenlere göre kendilerini daha başarısız, daha fazla tükenmişlik görmektedir. Aynı zamanda ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin ilgilendikleri yaş grubu daha küçük olduğu için lise öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşamaları da normal bir durum olarak nitelendirilebilir. Alanyazındaki bazı çalışmalar (Başören, 2005; Türkçapar, 2011) öğretmenlerin tükenmişliklerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin tükenmişliklerinin okul türü değişkenine göre bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermeyen çalışmalar (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Arıcan, 2009; Kurtlar, 2009; Önal, 2010) da vardır. Ortaya çıkan bu farklılıkların öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda sağlanan imkânlardan, sahip oldukları ders yüklerinden ve öğrenci gelişim özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken kişisel başarısızlık hissi ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerinin daha başarısız oldukları; daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görüşündedirler. Bu duruma öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarına büyük beklentiler ile başlayıp umduklarını bulamamalarının neden olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ilerleyen yıllarda yaşanan bireysel ya da örgütsel sorunlara rağmen öğretmenlerde tükenmişlik duygularının azaldığı, bir başka ifade ile mevcut duruma uyum sağladıkları söylenebilir. Tuna'nın (2010) yapmış olduğu çalışma sonuçları da araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça duygusal tükenmeleri de artmaktadır. Yıllar geçtikçe öğretmenlerin yaşadıkları bireysel ya da örgütsel sorunlar duygusal tükenmelerinin artmasına neden olabilmektedir. Alanyazında

öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği çalışmalara (Özben ve Argun, 2003; Acun, 2010; Çağlar, 2011; Türkçapar, 2011; Polat vd., 2012; Bilgen ve Genç, 2014) da rastlamak mümkündür. Bu sonuçlar da araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda alanyazında öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara (Kuvan, 2009) da rastlamak mümkündür. Çalışma sonuçları öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel olarak öğretmenlerin tükenmişliklerine bakıldığında öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin tükenmişliklerinin azaldığı görülmektedir. Bu duruma öğrenci sayısı az olduğunda öğretmenlerin ikili ilişkilere daha fazla maruz kalmalarının neden olabileceği düşünülmektedir. Çelebi (2013) de çalışmasında öğretmenlerin tükenmişliklerinin öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç da araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Şahin (2007) çalışmasında öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmuştur. Öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmaları azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutları arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler; Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki vardır. Mesleki profesyonellik alt boyutları ile tükenmişlik alt boyutları karşılaştırıldığında ise öğretmenlerin Kişisel Gelişim ile ilgili görüşleri ile Duygusal Tükenme ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişki; Duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı olmayan ilişki; Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin Kuruma Katkı ile ilgili görüşleri ile Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı olmayan

ilişki; Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık ile ilgili görüşleri ile Duygusal Tükenme ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı olmayan ilişki; Duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişki; Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin Duygusal Emek ile ilgili görüşleri ile Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişki; Kişisel Başarısızlık Hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki vardır. Buradan da anlaşılacağı gibi Kişisel Başarısızlık Hissi boyutu ile mesleki profesyonellik alt boyutları arasında Kişisel Gelişim boyutu hariç orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişkiler vardır. Kişisel Gelişim boyutunda ise düşük düzeyde ilişki vardır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin kişisel başarısızlık duyguları arttığında mesleki profesyonellikleri de artmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin, Mesleki Profesyonellik ölçeği Kişisel Gelişim boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları takip ederim” maddesidir. Bu nedenle öğretmenler alanları ile ilgili bilimsel toplantılara (kongre, sempozyum gibi) katılmaları için teşvik edilebilirler. Bu gibi etkinliklere katılımın artırılması için yönetim tarafından kolaylıklar sağlanabilir. Araştırmada öğretmenlerin, Mesleki Profesyonellik ölçeği Kuruma Katkı boyutunda en düşük katılım gösterdikleri maddeler “Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım” ve “Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum” maddeleridir. Bu nedenle öğretmenler okuldaki sorunların çözümleri ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmaya yönlendirilebilirler ve aynı zamanda düzenlenen etkinliklerde gönüllü olmaya teşvik edilebilirler. Araştırmada öğretmenlerin, Mesleki Profesyonellik ölçeği Duygusal Emek boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Öğrenci velilerine, çocukların gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum” maddesidir. Bu nedenler öğretmenlerin öğrencilerin gelişimleri ile ilgili konularda öğrenci velilerine geri bildirimde bulunmaları yönünde teşvik edilebilirler.

Araştırmada öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği Duygusal Tükenme boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde “İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum” maddesidir. Bu nedenle öğretmenlerin çalışma koşulları esnetilerek haftalık ders yükleri azaltılabilir. Öğretmenlik duygu yoğun ve insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı bir meslek olduğu için

öğretmenlere insan ilişkileri ve iletişim gibi konularda hizmet içi kurslar düzenlenebilir. Mesleki profesyonellik konusu alanyazında yeni sayılabilecek bir konu olduğu için bu konuyla ilgili öğretmenlerle farklı değişkenleri içeren çalışmalar yapılabilir. Araştırma Kütahya ili ile sınırlı olduğu için benzer bir çalışma farklı şehirlerde de yapılabilir. Araştırma resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlı olduğu için özel okullarda görev yapan öğretmenler ile de çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Acun, M. (2010). *Bazı değişkenlere göre biyoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Arıcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağcı, H., & Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(5), 184-193.

- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayramoğlu, F. (2008). *Genel lise, Anadolu lisesi, özel liselerde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bir uygulama (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Beydağ, K. D., & Arslan, H. (2008). Kadın doğum kliniklerinde çalışan ebe ve hemşirelerin profesyonelliklerini etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 75-87.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Bilgen, S., & Genç, S. Z. (2014). The rate of burnout of elementary school teachers and elementary mathematics teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 5(1), 1-9.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüközkan, A. S. (2012). *Öğretmenlerin örgütsel yurttaşlık davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cihan, B. B. (2011). *Farklı illerde çalışan ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.

- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Erbil, N., & Bakır, A. (2009). Meslekte profesyonel tutum envanterinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 290-302.
- Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (ss. 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Ergül, H. F., Saygın, S., & Tösten, R. (2013). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Geçit, Y. (2012). Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 88-103.
- Geist, J., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading & Managing*, 10, 1-18.
- Geist, J. (2003). *Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. Unpublished doctorate thesis, Ohio State University.

- Girgin, G. (2011). Bir grup ilköğretim öğretmeninde tükenmişlik sendromu. *Türkiye Klinikleri*, 31(3), 602-608.
- Girgin, G., Çetingöz, D., & Ekinci-Vurak, D. (2009). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim, 2009, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında profesyonel ve profesyonellik kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Gökçora, İ. H. (2006). Türkiye’de bilimsel iletişim ve bilim yönetiminde profesyonellik. *ÜNAK’06: Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu*. ss. 167-176.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious view. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İde, O. (2008). *Engelli okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma (Akdeniz bölgesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kacaroglu-Vicdan, A. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Sempozyum Özel Sayısı, 261-263.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.

- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49-66.
- Korkmaz, Ö. (2004). Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 125-148.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kurtlar, C. (2009). *Engelli okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma (Marmara bölgesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuvan, Ö. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, J. S. (1981). Professionalism. *The Agricultural Education Magazine*, 54, 1-3.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-850.
- McMahon, E. ve Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Studies in school improvement* (pp. 205-230). Greenwich, CN: Information Age.
- Önal, M. (2010). *Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özben, Ş., & Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özşaker, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz-yeterlikleri, tükenmişlikleri ve iş doyumlarının incelenmesi (Aydın ili örneği). *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 3(8), 37-57.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pehlivan, Z. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 126-141.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.

- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, H., Emirikçi, S., & Kayış, L. (2009). Bilecik ili, Bozüyük ilçesi, lise öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 217-222.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: an antithesis? *Education*, 116(3), 393-396.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, A. E. (2003). Meslek ve öğretmenlik. In V. Sönmez (Edt.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 269-322). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Tuna, M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili uygulaması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tuna, M., & Çimen, Z. (2013). Ankara'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 60-78.
- Türkçapar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 135-146.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 315-332.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, K. (2014). The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*, 18(3), 783-792.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M. & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.