



Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri¹

Science Teachers' Occupational Burnout Levels and Their Reasons

Prof. Dr. Nilgün TATAR¹, Fevzi ARSLAN²

¹Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

nilgun.tatar@alanya.edu.tr ORCID 0000-0002-7452-5323

²Milli Eğitim Bakanlığı, Behrampaşa Ortaokulu, Sivas

aslanfevzi2104@outlook.com

ÖZ

Bu araştırmada Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve bunun nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma desendir. Nicel boyutta tarama yöntemi kullanılmış, Sivas il merkezi devlet okullarında görev yapan 120 Fen Bilimleri öğretmenine kişisel bilgi formu ve Maslach tükenmişlik envanteri uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem, idarecilerin performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri ve ek gelirlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Veriler parametrik ve parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Nitel boyutta görüşme yöntemi kullanılmış, 20 öğretmenin mesleki tükenmişlik nedenlerini belirlemek için görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılmıştır. Nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre, 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmayı daha az yaşamaktadır. 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük düzeyde kişisel başarı yaşadıkları belirlenmiştir. Ek gelire sahip olan öğretmenler ile sahip olmayanlar arasında duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, kişisel başarı alt boyutunda ek gelire sahip olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. İdarecilerin performans değerlendirmesinin sübjektif olduğuna inananlar ile objektif olduğuna inananlar arasında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında değerlendirmelerin sübjektif olduğuna inananlar lehine anlamlı farklılık olduğu, kişisel başarı alt boyutunda ise aralarında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgulara

¹ Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında yaptığı "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

göre, öğretmenler işlerine gereğinden fazla müdahale eden kişilerin olması ve bu kişilerden aldıkları olumsuz eleştiriler; iş yükünün fazla olması, öğrencilerin olumsuz davranışları, velilerin eleştiri ve baskıları, idarecilerin haksız davranış ve gereksiz talepleri ile görevlerin değerlendirilmesindeki haksızlıklar nedeniyle mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı, idareci ve öğretmenlere önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, tükenmişlik, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the occupational burnout levels of science teachers and the reasons of the occupational burnout. This study has employed a mixed-method research design. In the quantitative part of the study, survey method was used, where a personal information form and Maslach Burnout Inventory were administered to 120 science teachers working in Sivas city center public schools. Teachers' occupational burnout levels were examined based on professional seniority, opinions about the school principal's performance grade and additional income. The quantitative data were analyzed by using parametric and nonparametric tests. In the qualitative part of the study, semi-structured interview method was used and data were obtained from 20 science teachers using the interview form. The qualitative data were analyzed by the content analysis method. Based on the findings obtained from the quantitative data of the study, it was concluded that teachers with 0-5 years of professional experience less emotional burnout and discrepancy than teachers with 6-10 years of professional seniority. It was determined that teachers with 0-5 years of professional seniority experienced the highest level of personal success, and those with 6-10 years of professional seniority experienced the lowest level of personal success. While there was no significant difference in the emotional burnout and discrepancy sub-dimensions between the teachers with and without additional income, there was a significant difference in favor of those with additional income, in the personal success sub-dimension. It was found that there was a significant difference between the emotional burnout and discrepancy sub-dimension scores of teachers, who believed that the school principal's performance evaluation was not objective and those who believed to be objective, in favor of those who believed that the evaluations were not objective. No significant difference was found in the personal achievement scores between the teachers, who believed that the school principal's performance evaluation was not objective and those who believed to be objective. According to the findings obtained from the qualitative data, the factors causing to the burnout of teachers are the presence of people intervening in teacher's tasks and negative criticisms received from these people, excessive workload, negative behaviors of students, criticism and pressures of parents, unfair behaviors and unnecessary demands of the administrators, and evaluation of the tasks. In the light of the obtained results, suggestions are made to researchers, administrators and teachers.

Keywords: Teacher, burnout, emotional burnout, discrepancy, personal success.

GİRİŞ

Öğretmenlik, eğitimle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel ihtisas gerektiren bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olunması gereken bir meslek olarak kabul edilir. Doğrudan bireyi ilgilendiren bir meslek olması sebebiyle geçmişten beri maddi kazanç kapısı olarak değil kutsal bir meslek olarak görülmüştür (Şişman, 2007). Öğretmenlik mesleği kendine has kişisel ve mesleki özellikler gerektirmektedir. Örnek bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli kişisel özellikler; hoşgörülü, sabırlı, sevecen, anlayışlı, objektif, açık fikirli, ileri görüşlü, esnek, uyarlayıcı, destekleyici, yeniliklere ve gelişime açık olmaktır. Mesleki özelliklerden bazıları ise; zamanı etkin kullanma, sınıf yönetiminde öğrenci katılımı sağlama, öğrencileri tanıma, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, işbirliği yapma, güncel bilgileri ve alanıyla

ilgili gelişmeleri takip etme, eğitim ve öğretim stratejilerini, geçerli ve güvenilir değerlendirme tekniklerini bilme ve kullanma şeklinde sıralanabilir (Erden, 2005; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Kişisel ve mesleki özellikler incelendiğinde öğretmenlerin sürekli aktif olması, bireylerle birebir etkileşim içinde olup işbirliği yapması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu gereklilikler öğretmenlere zaman zaman öğrenci, veli, idareci, meslektaş kaynaklı zorluklar yaşatmaktadır. Ayrıca okul-çevre ilişkisi, okulun fiziki yapısı, yönetim anlayışı, merkezi sınavlar, kaynak ve hizmet içi eğitim eksikliği, maddi gelir gibi birçok nedenden ötürü öğretmenler mesleki zorluklarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukları ortaya koyan araştırmalar yapılmaktadır. Örneğin Maslach ve Jackson, 1985; Tümkaya, 2005 ve Türker, 2007, öğrencilerin problemleri davranışlarının öğretmenlere zorluk yaşattığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin ilişkilerinde yaşadıkları eşitsizlik karşılaştıkları sorunlardan bir diğeridir. Öğretmenler aldıkları karşılığın öğrencilerine, meslektaşlarına ve okullarına verdiklerinden az olduklarını düşündüklerinde psikolojik, duygusal ve mesleki açıdan problemler yaşamakta ve zamanla sorunları giderek büyümektedir (Mearns & Cain, 2003). Bunların yanı sıra, siyasi iradenin öğretmen sorunlarına karşı duyarsız kalması, öğretmenlerin toplum içinde mesleki saygınlıklarının azalması, öğretmenlere yönelik politikaların tutarsızlığı, yetersiz gelir, norm kadro sorunları, performanslarının takdir edilmemesi, sıklıkla değişen eğitim ve öğretim programları-mevzuatları nedeniyle de zorluklar yaşamaktadırlar (Tekişik, 1986; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Demir & Arı, 2013; Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007; Özbek, Kahyaoğlu & Özgen, 2007). Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarında ilerleme olmayışı, öğretmenler üzerinde oluşan toplum ve veli baskısı, aşırı evrak işleri (Farber, 1984; Tatar & Horenczyk, 2003), öğretmenin katkı ve çabalarının veli ve toplum tarafından yeterince desteklenmemesi, takdir edilmemesi (Campbell, 1983), kalabalık sınıflardaki koşullar (Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007; Tatar & Horenczyk, 2003; Tümkaya, 2005), yetersiz kaynaklar (Demir & Arı, 2013), disiplin problemleri (Tatar & Horenczyk, 2003), tehdit, taciz, saldırı, şiddet gibi durumlar, diğer öğretmen ve yöneticilerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları da belirtilmektedir. Bu zorluklar öğretmenlerin aile ilişkileri, sağlık problemleri veya kişisel durumları gibi bireysel faktörlerden de kaynaklanabilir (Campbell, 1983). Bu ve bunun gibi birçok zorluk beraberinde öğretmenlere mesleki tükenmişliği getirmektedir.

Türk Dil Kurumu'nun güncel Türkçe sözlüğünde "gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu" olarak tanımlanan tükenmişlik kavramı, ilk defa 1974'te Herbert Freudenberger'ce kullanılmıştır. Freudenberger tükenmişliği başarısız olma, yorulma veya aşırı taleplerin karşılanamaması sonucunda bitkin olma olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Maslach ve Jackson (1985) ise tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasından oluşan üç boyutlu bir psikolojik sendrom olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal tükenme, duygusal kaynaklardaki enerji boşalması, duygusal olarak yorulma ve bıkkınlık durumudur. Duygusal tükenmişliğin başlıca kaynakları aşırı iş yükü ve işteki kişisel anlaşmazlıklardır. Kişi var olan kaynaklarını tükettiği için kendini bitkin hisseder (Maslach & Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma, kişinin hizmet verdiği kişilere ve çevresindekilere karşı olumsuz, katı ve aşırı ilgisiz tepkiler vermesidir (Maslach & Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma bireyin hizmet verdiği kişilere insan yerine nesne gibi davranmaları ile kendisini gösterir. Duyarsızlaşan bireyler, çalıştıkları örgüte ve etkileşimde buldukları kişilere mesafeli, alaycı ve umursamaz davranış sergilerler. Davranışlarının kaynağında ötekileşme duygusu ve savunma mekanizmasının devreye girmesi yatmaktadır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Kişisel başarıda azalma ise, kişinin işteki başarılarının kişisel beklentilerin altında kaldığı algısıdır ve bu nedenle olumsuz bir öz-değerlendirme içerir (Maslach & Jackson, 1982). Bu durum işteki taleplerle başa çıkamama ve depresyonla bağlantılı olarak öz-yeterlilik hissinde azalmaya neden olur. Sosyal destek veya profesyonel gelişimdeki fırsat eksikliği dolayısıyla şiddetlenebilir (Maslach & Goldberg, 1998). Kişi olumsuz düşünceleri ve davranışları nedeniyle kendisini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediği ve sunduğu hizmette yetersiz olduğu duygusunu geliştirir (Örmen, 1993).

Öğretmenlik fedakârlık gerektiren, her daim aktif olunması gereken, bireyi duygusal yönden tatmin eden aynı zamanda hızla da tüketen bir meslektir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre tükenmiş-

liğin ortaya çıkma olasılığı yüksek olan meslek gruplarından birisidir (Baltaş & Baltaş, 1993). Öğretmenlerin tükenmeye karşı savunmasız olmasının nedeni, kendilerini duygusal olarak tüketen ve cesaretlerini kırıcı deneyimlerle karşı karşıya bırakan oldukça karmaşık ve duygusal durumlarla düzenli olarak karşılaşmalarıdır (Leiter & Maslach, 1999). Dahası, öğretmenlerde zaman baskısı ve ağır iş yükünün yanında velilerin, meslektaşlarının ve idarecilerinin isteklerine karşı yüksek hesap verilebilirlik, altyapı ve sosyal destek seviyelerinin az olması tükenme riskini artırmaktadır (Pyhäältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011). Öğretmen tükenmişliğinin sadece öğretmenin motivasyonu, sağlığı ve iş tatmini için değil aynı zamanda öğrenci davranışları ve öğrenmesinde de etkisi olduğu belirtilmektedir (Montgomery & Rupp, 2005). Bu durumdan hareketle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmenlerinin görevlerini şevkle yapmalarını olumsuz etkileyen mesleki tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliklerinin nedenlerini tespit etmektir. Bazı değişkenlerin (mesleki kıdem, idarecilerin performans değerlendirme, gelir düzeyi) öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etkisi incelenecektir. Bu değişkenlerin mesleki tükenmişliğin alt boyutları ile ilişkisi ortaya konacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin verimliliğini ve motivasyonunu azaltan mesleki tükenmişliklerinin nedenleri belirlenecektir. Bunun için mesleki tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerle görüşme yapılacak, tükenmişliklerine yönelik açıklamaları derinlemesine incelenecektir. Alan yazında farklı branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır (Türkçarpar, 2011; Coşkun, 2012; Yeğin, 2014). Araştırmacılar farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışmalar yapmalarına rağmen çoğunlukla sınıf, beden eğitimi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ile çalışmalar yürütmüşlerdir. Ulusal alan yazında yapılan kapsamlı tarama sonucunda 2020 yılına kadar Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını bazı demografik değişkenlere göre incelemiş olan iki çalışma tespit edilmiştir (Yarış, 2016; Kılınç, 2018). Bu nedenle ülkemizde görev yapan Fen bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek, tükenmişliklerinin nedenlerinin tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) çalışanların performanslarının idareciler tarafından takdir edilmediği durumlarda tükenmişlik sendromunu yaşayabileceklerini belirtmektedirler. Bu yüzden bu araştırmada öğretmenlerin idarecilerin (okul müdürünün) performans değerlendirmelerinin objektifliğine yönelik inanç düzeyleri incelenip, mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi araştırılacaktır. Bunlara ilaveten ilgili alan yazındaki çalışmalar kullanılan araştırma yöntemine göre incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyini belirlemede daha çok tekil ölçeklerin kullanıldığı, tarama türü nicel desendeki araştırmaların yapıldığı (Berna, 2010; Seçer, 2011; Ulutaşdemir, 2012) tespit edilmiştir. Nispeten sınırlı sayıda araştırmada görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir (Bayraktar, 2014; Uğuz, 2016). Bayraktar (2014) öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini görüşme ile Uğuz (2016) ise İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenlerini hem ölçek hem de görüşme ile belirlemiştir. Bu çalışmada da Uğuz'un (2016) çalışması gibi hem ölçek kullanılarak hem de görüşme yapılarak Fen bilgisi öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Bu amaç ve önemden hareketle araştırmanın problem ve alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi ve mesleki tükenmişlik yaşamlarının nedenleri nedir?

1. Fen Bilgisi öğretmenlerinin; mesleki kıdem, ek gelir ve idarecilerin performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Fen Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamlarının nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan araştırma yaklaşımına karma yöntem denir (Creswell, 2017). Bir araştırmada karma yöntem kullanmaya ilişkin tipik nedenler; bireysel görüşlere ilişkin anlamı zenginleştirilmesi, problemin anlaşılması için bütüncül bir sonuç sunması, yorumlamacı bir resme izin vermesi, sonuçların karşılaştırması, değerlendirilmesi ve üçgenlenmesine olanak sağlaması; sürece ilişkin çıktılar sunması, bir yöntem üzerinde başka bir veri tabanı oluşturulmasına fırsat vermesidir (Başman, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklem 2016–2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sivas ilindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 120 Fen Bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemin demografik özellikleri

Değişkenler		n	%
Mesleki kıdem	0-5 yıl	16	13.4
	6-10 yıl	30	25
	11-15 yıl	22	18.3
	16-20 yıl	21	17.5
	21-25 yıl	19	15.8
	26 ve üzeri yıl	12	10
Ek gelir	Yok	64	53.3
	Var	56	46.7
Performans değerlendirmeye ilişkin görüş	Objektif	64	77.5
	Sübjektif	56	22.5

Araştırmanın nitel verileri ise örneklemden seçilen öğretmenlerin oluşturduğu çalışma grubundan toplanmıştır. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu belirlemede örnekleme tekniği olarak, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütü sağlayan durumların çalışıldığı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacıların belirlediği ölçüt, öğretmenlerin Maslach tükenmişlik envanterinden aldıkları puandır. Envanterden aldıkları puana göre mesleki tükenmişlik düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin %5'i seçilmiştir. Çalışma grubu araştırmaya katılmaya gönüllü 20 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenlere Ö1, Ö2, ..., Ö20 şeklinde kodlama yapılmıştır. Tablo 2'de görüşmeye katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişkenler		n	Katılımcı
Mesleki kıdem	0-5 yıl	2	Ö4, Ö5
	6-10 yıl	3	Ö1, Ö2, Ö3
Ek gelir	Yok	3	Ö13, Ö14, Ö15
	Var	2	Ö11, Ö12
Performans değerlendirmeye ilişkin görüş	Sübjektif	5	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri kişisel bilgi formu ile nicel verileri ise Maslach tükenmişlik envanteri ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin mesleki kıdem, ek gelir ve idarecilerin performans değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirleyen sorular bulunmaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılan Maslach tükenmişlik envanteri 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Beşli Likert tipi ölçek üç alt boyuttan oluşmakta, duygusal tükenmişlik boyutunda dokuz, duyarsızlaşma boyutunda beş ve kişisel başarı boyutunda sekiz olmak üzere toplam 22 madde içermektedir. Ölçeğin orijinal halinde her madde için verilecek cevaplar yedi basamaklı iken, Ergin (1992) tarafından yapılan uyarlamada cevaplar —hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman- beş basamağa düşürülmüştür. Nicel veriler ikinci araştırmacının öğretmenlerle birebir iletişim kurmasıyla toplanmıştır. Her bir öğretmenin soruları cevaplaması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için kullanılan görüşme formu Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında belirlemeyi amaçlamaktadır. Form duygusal tükenmişlik için dört, duyarsızlaşma için üç ve kişisel başarı için dört olmak üzere toplam 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Nitel veriler de ikinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sessiz bir ortamda her bir öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS (18.0) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin her bir değişken için normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Daha sonra değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için normal dağılım gösteren değişkenlerdeki veriler parametrik, normal dağılım göstermeyen değişkenlerdeki veriler ise parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Maslach tükenmişlik envanterinin her alt boyutu için iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. Alt boyutlara göre güvenilirlik katsayıları; duygusal tükenme boyutu .81, duyarsızlaşma boyutu .72 ve kişisel başarı boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için amaca uygun veri toplama aracı (görüşme formu) geliştirilmiş ve bu araca ilişkin fen eğitimi alanındaki bir uzmandan ve bir Fen bilgisi öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman ve öğretmenin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Dış geçerliği artırmak için, araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubu belirlenmiş ve araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliği artırmak için öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğretmen görüşleri araştırmacılar tarafından

ayrı ayrı incelenmiş, oluşturulan kategoriler için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyum yüzdesi .90 bulunmuştur. Dış güvenilirliği artırmak için veri analizinde yansız olunmasına dikkat edilmiş, veri toplama ile verilerin analiz sürecinin detaylı betimlemesi yapılarak doğrudan alıntılarla açıklama yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri

Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar mesleki kıdemlerine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden mesleki kıdemleri ile ölçeğin alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre tükenmişlik düzeylerinin analizi

Alt Boyutlar	Mesleki kıdem	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Duygusal Tükenme	0-5 yıl	16	35,28	5	12.08	.03*	0-5 ile 6-10 Yıl 0-5 ile 11-15 Yıl 0-5 ile 16-20 Yıl 0-5 ile 21-25 Yıl
	6-10 yıl	30	72,18				
	11-15 yıl	22	62,41				
	16-20 yıl	21	62,93				
	21-25 yıl	19	58,50				
	26 ve üzeri yıl	12	60,33				
Duyarsızlaşma	0-5 yıl	16	46,25	5	11.34	.04*	6-10 ile 11-15 Yıl 6-10 ile 16-20 Yıl
	6-10 yıl	30	75,57				
	11-15 yıl	22	51,66				
	16-20 yıl	21	53.05				
	21-25 yıl	19	65.58				
	26 ve üzeri yıl	12	63.04				
Kişisel Başarı	0-5 yıl	16	82.56	5	11.51	.04*	0-5 ile 6-10 Yıl 0-5 ile 11-15 Yıl 0-5 ile 21-25 Yıl 0-5 ile 26 ve üzeri Yıl 6-10 ile 16-20 Yıl
	6-10 yıl	30	50.02				
	11-15 yıl	22	56.66				
	16-20 yıl	21	69.43				
	21-25 yıl	19	56.97				
	26 ve üzeri yıl	12	54.29				

*p<.05

Grupların duygusal tükenme [$X^2(5)= 12,08$; $p< .05$], duyarsızlaşma [$X^2(5)=11,34$; $p<.05$] ve kişisel başarı [$\chi^2(5)=11,51$; $p<.05$] puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U- testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, 0-5 yıllık

mesleki kıdeme sahip Fen bilgisi öğretmenlerinin en düşük, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Kişisel başarı boyutu incelendiğinde, 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük oranda kişisel başarı yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik nedenlerini belirlemek için mesleki kıdemi 6-10 yıllık olan üç öğretmen (Ö1,Ö2,Ö3) ve 0-5 yıllık olan iki öğretmenle (Ö4 ve Ö5) görüşme yapılmıştır. Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışın duygusal tükenmişliklerine nasıl yansıdığına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Mesleki kıdemin öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerine etkisi

Duygular	İfadeler	
Olumsuz duygular	Sorumluluk hissetmeme (Ö3)	Benim işimin ben hariç idarecisinden velisine kadar benden daha iyi bilinmesi kıdemim arttıkça işime eskisi kadar kendimi sorumlu hissetmememe sebep oldu.
	Yıpranmışlık hissi (Ö1,Ö2, Ö3)	Özel hayatımın artan sorumluluklarının yanında göreve başladığımdan beri sürekli öğretmenlik mesleğindeki görev sorumluluklarının hem artması hem de değişmesi aşırı yorulmama ve yıpranmama sebep oldu (Ö1)
		Her yıl bence gereksiz olan yeni iş yüklerinin yüklenmesi kendime ayırmam gereken zamanın azalmasına, kendimi aşırı yorgun ve yıpranmış hissetmeme sebep oldu (Ö2)
Olumlu duygular		Artan iş yükü gereksiz yorulmama sebep olurken, benim işimle ilgili bu işin mutfağında olmayan idarecisinden velisine kadar gereksiz ve lüzumsuz eleştirileri beni yıprattı (Ö3)
	Çaresizlik duygusunda azalma (Ö4)	İlk yıllarda bazı konuları çok iyi anlattığımı düşündüğüm halde öğrencilerin bu konu ile ilgili soruları çözememesi beni ne yapabileceğim konusunda çaresizliğe düşürüyorken, artık kendime özgü tekniklerle bu tür konuları daha iyi anlatmam çaresizliğimi giderdi.
	İşe odaklanma	Mesleki deneyimim arttıkça işime daha iyi odaklandım daha gayretle çalıştım (Ö5)

Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında mesleğe yönelik olumlu duygular yaşamaktadırlar. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenler ilk yıla oranla öğretime yönelik çaresizliklerinin daha azaldığını (Ö4) ve işlerine daha iyi odaklandıklarını (Ö5), duygusal tükenmişlik yaşamadıklarını ya da düşük düzeyde yaşadıklarını belirtmektedirler. Ancak kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin işlerine gereğinden fazla karışan kişiler ve bu kişilerden aldıkları olumsuz eleştirilerden dolayı duygusal tükenmişliği yoğun şekilde yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bu durumun kendilerini işlerine yönelik eskisi kadar sorumlu hissetmemelerine ve yıpranmışlık hissi yaşamalarına (Ö3) neden olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca iş yüklerinin artmasının yorgunluk hissi yarattığını (Ö1, Ö2, Ö3) belirtmişlerdir. Bu durum 6-10 yıllık öğretmenlerin tükenmişliğin bireysel boyutu olan duygusal tükenmişliği neden ve ne şekilde yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışın duyarsızlaşmalarına etkisine yönelik görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Mesleki kıdemin öğretmenlerin duyarsızlaşmalarına etkisi

Boyutlar	Tepki türü	İfadeler
Öğrencilere yönelik	Umursamazlık (Ö1,Ö3)	Öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelirken aynı zamanda onlara karşı daha umursamaz davranmaya başladım (Ö1)
	Agresifleşme ve katı davranma (Ö2)	Kendimi yorgun hissettiğim için yaramaz öğrencilerin yaptıkları beni agresifleştiriyor ve öğrencilere daha katı davranmama sebep oluyor (Ö2)
	İlgi ve anlayışlı davranma (Ö4, Ö5)	Öğrencilere karşı daha ilgili ve anlayışlı davranmama sebep oldu (Ö4)
		Deneyimim arttıkça öğrencilere daha sevecen ve anlayışlı davrandım (Ö5)

Veliye yönelik	İlişkileri minimize etme (Ö1)	Velilerin dersle ilgili gereksiz eleştirilerine aldırıyor, cevap bile vermiyorum. Elimden geldiği kadar ilişkilerimi minimize ettim.
	Sinirlilik ve agresifleşme (Ö2)	Velilerin çocukları ile ilgili gereksiz istek ve arzuları beni sinirlendiriyor agresif davranmama sebep oluyor.
	Umursamazlık (Ö3)	Velilerin yaptıklarına aldırılmamaya ve kafama göre takılmaya başladım.
	İlişkilerin gelişmesi (Ö4)	Velilerle ilişkilerimi çok geliştirdim. Mümkün olduğu kadar onların çocukları için rica ve taleplerini anlayışla karşılıyor ve yerine getirmeye çalışıyorum.
	Anlayış (Ö5)	Velilerin benden beklentilerini daha anlayışla karşılamaya başladım.
İdareciye yönelik	İlişkileri azaltma (Ö1)	İdarecilerle ilişkilerimde rahat oldum mümkün olduğu kadar az görüştim ve eskisi kadar onların haksız tutum ve davranışlarını umursamaz oldum.
	Umursamazlık (Ö1,Ö2,Ö3)	İdarecilerin gereksiz taleplerini görmezden geliyor ve yapmıyorum (Ö2)
		İdarecilerin yaptıklarına aldırılmamaya ve kafama göre takılmaya başladım (Ö3)
	İlişkilerin gelişmesi (Ö4)	İdarecilerle ilişkilerim deneyimimin artışına bağlı olarak gelişti.
	Saygı gösterme (Ö5)	İdarecilere daha saygılı davranmaya başladım.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler öğrenciye karşı; umursamaz (Ö1,Ö3), agresif ve katı davranma (Ö2), veliye karşı; ilişkileri minimize etme (Ö1), sinirli ve agresif (Ö2), umursamaz davranma (Ö3), idareye karşı; ilişkileri azaltma (Ö1), umursamaz davranma (Ö1,Ö3), görmezden gelme (Ö2) gibi olumsuz tepkiler göstermektedirler. Bu tepkiler tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşmayı yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin olumsuz davranışlarından, velilerin eleştiri ve baskılarından, idarecilerin haksız davranış ve gereksiz taleplerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ise öğrenci, veli ve idarecilerine yönelik olumlu tepkiler gösterdikleri belirlenmiştir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin duyarsızlaşma yaşamadıkları ya da diğerlerine göre daha az yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışın kişisel başarılarına etkisine yönelik görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Mesleki kıdemin öğretmenlerin kişisel başarılarına etkisi

Boyutlar	İfadeler
Sınıf hâkimiyetinin gelişmesi (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5)	Sınıf yönetimim deneyimimle doğru orantılı gelişti (Ö3)
Öğretim bilgi ve becerilerinin gelişmesi (Ö5)	Konuları daha seri ve anlaşılır anlatabilmemi sağladı.
Mesleki boyut	
Özgüven artması (Ö4)	Deneyimim arttıkça mesleki yeterliliğim arttı bu da benim daha kendime güvenerek derse girmeme neden oldu.
Verimliliğin azalması (Ö1, Ö2)	Eskiden ön hazırlık yaparak derslere girerken şimdilerde sorumluluklarımın artmasına bağlı olarak vakit bulamadığımdan çoğu zaman sadece bilgi birikimimi kullanıyorum bu da ders verimliliğimi azaltıyor.
	Eskiden zamanım daha çok olduğu için kendi ders materyallerimi kendim hazırlarken şimdi hazırlayamıyorum.
Kişisel boyut	
Umursamazlık (Ö3)	Kişisel başarımlarım umurumda değil çünkü kıdemim arttıkça anladım ki başardığım her şey hem veli hem de idareciler tarafından kontrol ediliyor ancak takdir görmüyor. Çok fazla çalışıp yorulup yıpranman da yanına kalıyor.

Görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sınıf hâkimiyetlerinin artması mesleki anlamda kendilerini olumlu yönde geliştirdiklerini göstermektedir. 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim bilgi ve becerilerinin (Ö5) ve özgüvenlerinin artması (Ö4) tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda gelişme yaşadıklarını göstermektedir. Ancak mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde görülen iş verimliliğinin azalması (Ö1 ve Ö2) ve umursamazlık (Ö3) mesleki ve kişisel boyutta başarı düşüşü yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun zamanlama problemi yaşamalarından ve bekledikleri değeri görmekten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Ek Gelirine Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarından aldıkları puanlar ek gelir değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Bu alt boyutlardan alınan puanlar bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin ek gelirine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinin analizi

Alt Boyutlar	Ek gelir	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Yok	64	2.36	.58	118	0.72	.47
	Var	56	2.44	.60			
Kişisel Başarı	Yok	64	4.01	.38	118	2.58	.01*
	Var	56	3.83	.39			

*p<.05

Ek gelir değişkeni ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur [$t(118)=0,72$; $p>.05$], ancak kişisel başarı alt boyutu ile arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$t(118)=2,58$; $p<.05$]. Ek gelire sahip olmayan öğretmenlerin kişisel başarı puanları, sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Duyarsızlaşma alt boyutu ek gelir değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Duyarsızlaşma alt boyutundan alınan puanların ek gelir değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Tablo 8’de analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin ek gelirine göre duyarsızlaşma düzeylerinin analizi

Alt Boyut	Ek gelir	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Duyarsızlaşma	Yok	64	55.79	3570.50	1490.50	.11
	Var	56	65.88	3689.50		

Elde edilen sonuca göre duyarsızlaşma alt boyutu ile ek gelir değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=1490,50$; $p>.05$). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyine ek gelirin etkisini değerlendirmek üzere beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin iki tanesi (Ö11,Ö12) ek gelire sahip, üç tanesi (Ö13, Ö14 ve Ö15) ise değildir. Tablo 9’da öğretmenlerin ek gelir varlığı ya da yokluğunun duygusal tükenmişliklerine etkisini gösteren ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 9. Ek gelirin öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerine etkisi

Ek Geliri Olanların Duyguları		İfadeler
Olumsuz duygular	Bıkkınlık ve yorgunluk (Ö12)	Gerek özel dersimin olması gerekse kurslara sahip olmak daha fazla yorulmama sebep olduğundan belirli bir süreden sonra bıkkınlığa sebep oluyor.
Olumlu duygular	Motivasyon sağlama (Ö11)	Beni olumlu etkiliyor daha fazla çalışmam konusunda beni güdüyor.
Ek Geliri Olmayanların Duyguları		
Olumsuz duygular	Doyumsuzluk (Ö15)	(Ek gelire) Sahip olsam maddi doyumluk ve mesleki yeterlilik duygularımın artacağını düşünüyorum.
Olumlu duygular	Motivasyon sağlama (Ö14)	Ek gelire sahip olmamak (özel ders anlamında) var olan arkadaşlarıma göre daha az yorulmama sebep olduğu için daha dinç ve şevkle çalışmama sebep oluyor.
	Etkilenmeme (Ö13)	Bu tür gelirler benim yaşantımda kolaylık ya da maddi tatmin sağlamadığı için mesleki duygularımı etkilemiyor.

Öğretmenlerin ek gelire sahip olup olmaması çalışma isteklerini kişisel anlamda farklı şekilde etkilemektedir (Ö11, Ö14). Ek gelire sahip olmamanın daha az yorgunluk ve daha fazla motivasyon sağladığını belirtmesi Ö14'ün duygusal tükenmişlik yaşamadığını, ek gelirin kendisini motive ettiğini belirtmesi Ö11'in duygusal tükenmişlik yaşamadığını, ek gelire sahip olmamanın doyumsuzluğa sebep olduğunu belirtmesi Ö15'in duygusal tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Ayrıca ek gelire sahip olan Ö12'de görülen bıkkınlık ve yorgunluk da tükenmişliğin bireysel boyutunu temsil eden duygusal tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ek gelire bağlı olarak geliştirdikleri tepki türleri ve açıklamaları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Ek gelirin öğretmenlerin duyarsızlaşmalarına etkisi

Boyutlar	Tepki türü	İfadeler
Öğrencilere yönelik	İyi ilişkiler geliştirme (Ö11, Ö12)	Ek gelire sahip olmak öğrenci ve velilerle pozitif ilişkiler geliştirmemi sağladı (Ö11)
	Duyarsızlık (Ö13)	Ek gelirim yok. Bu yüzden ne veliye ne öğrenciye ne de idarecilere bir minnetim yok.
	Duygusal tampon (Ö14)	Ek geliri olanlar daha iyi öğretmen kabul edildiği için benim bu yaklaşım içinde olan öğrenci ve veliye tepkili davranmama sebep oluyor.
	İncinme ve alınganlık (Ö15)	(Ek) Gelire sahip olmamak yani özellikle kurslarda öğrenci ve veliler tarafından tercih edilmemek beni üzüyor, incitiyor. Bazen öğrenciler soru getirdiğinde kurs öğretmenin çözsün diye öğrencilere sitemde bulunuyorum.
Velilere yönelik	İyi ilişkiler geliştirme (Ö11, Ö12)	Öğrenci ve velilerle daha iyi birebir ilişkiler kurmamı sağlarken maddi olarak rahat olmak arkadaşlarımla hem muhabbetimi hem de paylaşımlarımı arttırdı (Ö12)
İdareci ve meslektaşlara yönelik	İyi ilişkiler geliştirme (Ö11, Ö12)	(Ek gelir) Kendime güvenimi arttırdığı için arkadaşlarım ve idare ile ilişkilerimde daha az çatışma yaşamama sebep oldu (Ö11) Maddi olarak rahat olmak arkadaşlarımla hem muhabbetimi hem de paylaşımlarımı arttırdı (Ö12)
	Duyarsızlık (Ö15)	Dersine girdiğim öğrencilerin kursta tercih ettiği arkadaşım ile ilişkilerim azalıyor. O arkadaşım ile hem ders hem de kaynaklar konusunda mümkün olduğunca az paylaşımda bulunmama sebep oluyor.
	Duygusal tampon (Ö14, Ö15)	Ek geliri olanlar daha iyi öğretmen kabul edildiği için benim bu yaklaşım içinde olan idareciye tepkili davranmama sebep oluyor (Ö14)

Öğretmenler ek gelire bağlı olarak öğrenci, veli, idareci ve meslektaşlarına yönelik farklı tepkiler göstermektedirler. Tepki türleri incelendiğinde; ek gelire sahip olmayanların öğrenci, veli ve idareciye karşı uzak durmaları ve olumsuz tepki geliştirerek ilişkilerini minimize etmeleri (Ö13, Ö14, Ö15) tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşmayı yaşadıklarını göstermektedir. Ek gelire sahip olanların ise öğrenci, veli ve idarecilerle iyi ilişkiler geliştirmeleri (Ö11, Ö12) duyarsızlaşma yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Ek gelirin öğretmenlerin kişisel başarılarına etkisine yönelik görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Ek gelirin öğretmenlerin kişisel başarılarına etkisi

Boyutlar	İfadeler
Mesleki boyut	
	İsteklilik (Ö11)
	Derslere daha hazırlıklı ve istekli girmeme neden oluyor. Ekstra sorular hazırlayıp kaynaklar taramama neden oluyor. Bu durumda kişisel başarıyı olumlu etkiliyor.
Olumlu etki	Sınıf hâkimiyeti (Ö12)
	Özel ders ve kurslar öğrenci ve veliler üzerinde olumlu katkılara sahip olduğu için sınıfa hâkim olmaya da katkı sağlıyor.
	Performansta artma (Ö11, Ö12)
	Maddi kaygılarım azaldığı için ders içi performansım artıyor (Ö12)
	İsteksizlik (Ö15)
	Ek gelirim olmaması yani kurslarda tercih edilmemem zaten iyi öğretmenlerde kurslarda öğreniyorlar olmaları mantığını geliştirmeme sebep olduğu için derslere daha az hazırlanıyorum.
Olumsuz etki	Sınıf hâkimiyeti (Ö14)
	Kurslarda öğrencilerin bir başka öğretmenden dersi dinlediği için normal derslerde beni dinlememeleri beni üzüyor. Çünkü öğrenci ben bunu öğrendim mantığı ile hareket ettiği için derslerde verimli olamıyorum.
	Performansta azalma (Ö14, Ö15)
	(Kurslara) tercih edilen öğretmenlere daha iyi sınıflar, edilmeyenlere ise orta ya da kötü sınıflar verildiği için derslerde kişisel başarımla azalıyor (Ö15)
Kişisel boyut	
Olumlu etki	Zihinsel dinginlik (Ö13)
	Ek gelirim olmaması kendime ayırabileceğim zamanın daha fazla olmasına sebep oluyor. Hobilerimi yapmama imkân sağlıyor buda zihinsel olarak beni rahatlatığından kişisel başarımla arttırdığımı düşünüyorum.

Öğretmenlere göre; ek gelirin varlığı ekonomik kaygılarını azaltarak mesleki boyutta kişisel başarılarını arttırırken (Ö11,Ö12), ek gelirin olmaması isteksizlik ve düşük üretkenliğe sebep olmakta ve mesleki başarılarını azaltmaktadır (Ö14, Ö15). Ancak ek gelire sahip olmamak zihinsel dinginlik (Ö13) sağladığı için öğretmenlere kişisel boyutta olumlu katkı sağlamıştır (Ö13).

Öğretmenlerin İdarecilerin Performans Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri

Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları, idarecilerin performans değerlendirmesine yönelik görüşlerine göre normal dağılım göstermemektedir. Verilerin analizinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin idarecilerin performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerine göre tükenmişlik düzeylerinin analizi

Alt Boyutlar	Görüşleri	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	Objektif	93	56.85	5287.50	916.50	.03*
	Sübjektif	27	73.06	1972.50		
Duyarsızlaşma	Objektif	93	57.09	5309.50	938.50	.04*
	Sübjektif	27	72.24	1950.50		
Kişisel Başarı	Objektif	93	62.65	5826.00	1056.50	.20
	Sübjektif	27	53.11	1434.00		

Öğretmenlerin idarecilerin performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri ile duygusal tükenme ($U=916,50$; $p<.05$) ve duyarsızlaşma ($U=938,50$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. İdarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşmaları, objektif olduğuna inananlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Kişisel başarı alt boyutu ile öğretmenlerin performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı fark bulunmamaktadır ($U=1056,00$; $p>.05$).

İdarecilerin performans değerlendirmesinin, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini nasıl etkilediğini değerlendirmek üzere beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan beş öğretmen de (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) bu değerlendirmelerin subjektif olduğunu düşünmektedir. İlk olarak öğretmenlere idarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğunu düşünme nedenleri sorulmuştur. Tablo 13'te öğretmenlerin açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin idarecilerin performans değerlendirmesini subjektif olduğunu düşünme nedenleri

Nedenleri	İfadeler
Görüş farklılığı (Ö6)	Sendika ve dünya görüşü farklılığı nedeniyle performans notum düşük verildi.
Kişisel ilişkiler (Ö7,Ö8,Ö9,Ö10)	Müdürüm performansımı çok beğendiğini ifade etmesine rağmen aramın iyi olmadığı müdür yardımcısının etkisinde kalarak beklentilerimin altında puan verdi (Ö7)
	Bütün evraklarım hazır ve öğrencilerimde akademik olarak iyi olmasına rağmen idarecilerle ikili ilişkileri iyi olan ancak benim kadar çalışmayan insanlar benden daha yüksek puanlar aldılar (Ö8)

Öğretmenler idarecilerle olan gerek görüş farklılığı gerekse kişisel ilişkiler sebebiyle hak ettikleri performans notunu alamadıkları için idarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerine etkisini ortaya koyan ifadeleri Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. İdarecilerin performans değerlendirmesinin öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerine etkisi

Duygular	İfadeler
Karamsarlık (Ö6)	Bu mesleğin benim için artık yapılamayacak hale geldiğini düşündüm. Sonraki günlerde de sabah okula gitmek içimden gelmedi.
İsyan (Ö10)	Lanet olsun bu adaletsizliğe dedim.
Kaygı (Ö10)	Mesleki geleceğime karşı daha olumsuz düşüncelere sahip olmama sebep oldu.
Öfke (Ö6)	İlk öğrendiğimde canım çok sıkıldı, sinirlendim.
Ümitsizlik (Ö7)	Bu durum işim konusunda geleceğe yönelik ümitsizliğe düşmeme sebep oldu.
Çaresizlik (Ö8)	Bu durum karşısında bir şey yapamadım ve kendimi çaresiz hissettim.
Değer kaybı (Ö9)	Bu arkadaşlarım ve idareciler hakkında olumsuz eleştirilerimi sesli olarak dile getirmeye başladım. Ayrıca müdüre duyduğum saygımın azalmasına neden oldu.

Öğretmenlerin tümü uğradıklarını düşündükleri haksızlık karşısında olumsuz duygular hissetmiş ve duygusal tükenmişlik yaşamışlardır. Öğretmenlerin aldıkları düşük performans notuna yönelik verdikleri tepkileri Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15. İdarecilerin performans değerlendirmesinin öğretmenlerin duyarsızlaşmalarına etkisi

Boyutlar	İfadeler	
Mesleğe yönelik	Konsantrasyon kaybı (Ö6)	Derslerin işlenişinde konsantrasyon eksikliği yaşadım.
	Özgüven eksikliği (Ö9)	Dersle ilgili başarısızlık hissi yaşadım.
	İlgi ve istek eksikliği (Ö7, Ö10)	Derslere geç gitmeye başladım (Ö7) Derse girmeden önce hissettiğim şevk ve heyecanım azaldı (Ö10)
	Tepkisiz (Ö8)	Herhangi bir tepki geliştirmedim, tepkisiz kaldım
Kuruma ve idarelere yönelik	Okul değiştirme isteği (Ö6,Ö10)	Çalıştığım okulu değiştirmeyi / başka okula tayin istemeyi düşündüm (Ö6)
	Örgütsel bağlılıkta azalma (Ö10)	Okula karşı hissettiğim örgütsel bağlılığım azaldı.
	Verilen görevleri aksatma (Ö6,Ö7,Ö10)	İdarecilerin bana verdiği görevleri zamanında yapmayı elimden geldiği kadar geciktirdim(Ö6)
	Görmezden gelme (Ö8,Ö9)	İdarecilerden takdir görmediğimi anladım onlara küstüm uzun süre konuşmamayı tercih ettim (Ö9) Onları görmezden gelerek kırıldığımı incindiğimi gösterdim (Ö8)
Öğrencilere yönelik	Çabuk öfkelenme (Ö6, Ö10)	Öğrencilerin olumsuz davranışları beni daha çabuk öfkelenirir oldu (Ö6)
	İlgi kaybı (Ö9)	Öğrencilerle birebir ilgilenmelerim azaldı.

Öğretmenler sübjektif değerlendirme karşısında mesleğe, çalıştıkları kuruma, idarecilerine ve öğrencilerine yönelik tepki geliştirmişlerdir. Konsantrasyon kaybı (Ö6), özgüven eksikliği (Ö9), okul değiştirme isteği (Ö6,Ö10), örgütsel bağlılıkta azalma (Ö10), verilen görevleri aksatma (Ö6,Ö7,Ö10), görmezden gelme (Ö8,Ö9), öfkelenme (Ö6,Ö10) ve ilgi kaybı (Ö9) şeklinde tepki gösteren öğretmenlerin tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşmayı yaşadıkları tespit edilmiştir. Performans değerlendirme notlarının öğretmenlerin kişisel başarılarına etkisine yönelik görüşleri Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. İdarecilerin performans değerlendirmesinin öğretmenlerin kişisel başarılarına etkisi

Boyutlar	İfadeler	
Kişisel boyut	Motivasyon azalması (Ö6)	Beklediğim notun gelmemesi iş motivasyonumu azalttı.
	İsteksiz çalışma (Ö6,Ö9)	Beklentilerimin altında bir not almam daha isteksiz çalışmama sebep oldu (Ö9)
	Hırslanma (Ö8,Ö10)	Müdürü utandırmak adına hırslanıp daha çok çalıştım (Ö8)
	Etkilenmeme (Ö7)	Verilen notu ciddiye almadığım için kişisel başarıyı etkilemedi.
Öğrenci boyutu	İlginin azalması (Ö6)	Haksızlığa uğradığımı düşündüğüm için öğrenci başarılarına ilgi ve alakam azaldı.
	Akademik başarının düşmesi (Ö9)	Öğrencilerin girmiş olduğu denemelerde fen ortalamalarının düşmesine dolayısıyla kişisel başarımlarımın düşmesine neden oldu.

İdarecilerin verdikleri performans notunun sübjektif olduğuna inanan öğretmenlerin kişisel başarılarında farklılıklar kaydedilmiştir. İki öğretmen (Ö6 ve Ö9) bu durumdan olumsuz etkilenmiş, kişisel başarılarında düşüş yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum diğer iki öğretmende (Ö8 ve Ö10) ise tam tersi bir durum yaratmış ve daha çok çalışarak kendilerini ispatlama yoluna gitmişlerdir. Bu öğretmenler yaşadıkları olumsuz durumun kişisel başarılarında artış sağladığını ifade etmektedirler. Ö7'nin ise tükenmişliğin kişiler arası boyutu olan

duyarsızlaşmayı yaşadığı tespit edilmiştir. Bu olumsuz durumu öğrencilere yansıtan öğretmenler de olmuştur (Ö6 ve Ö9). Öğrencilere yönelik ilgileri azalmış ve öğrencilerin akademik başarısında düşüş yaşamalarına neden olmuşlardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarına göre Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmayı düşük düzeyde yaşadıkları, mesleki kıdemleri arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmaları artarken, kişisel başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Yapılan görüşmelerde 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler işlerine gereğinden fazla karışan kişilerin (veli, idareci) olduğunu ve bu kişilerin yaptığı olumsuz eleştirilerin işlerine yönelik eskisi kadar sorumlu hissetmemelerine ve yıpranmışlık hissi yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmelerin bu tür müdahale ve olumsuz eleştirileri zamanla daha az tolere edebildiklerini ortaya koymaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamalarının bir diğer nedeni iş yüklerinin artması ve bununla birlikte aşırı yorgunluk hissi yaşamalarıdır. Bu yorgunluğun öğrencilerin olumsuz davranışlarından, velilerin eleştiri ve baskılarından, idarecilerin haksız davranış ve gereksiz taleplerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Düşük üretkenlik, iş verimliliğinde azalma ve umursamazlık öğretmenlerin kişisel başarılarına da olumsuz şekilde etki etmektedir. Alan yazın incelendiğinde Cemaloğlu & Erdemlioğlu-Şahin, 2007; Tunaboşlu, 2015; Sönmezer, 2015; Ercan ve diğ., 2016 tarafından ortaya konulan sonuçlarla paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğin de arttığını belirtmişlerdir. Ancak Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tükenmişliğin iş tecrübesinin az olduğu yaşlarda yani kişinin kariyerinin ilk dönemlerinde görülme riskinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Buna benzer olarak Amasralı'da (2016) mesleki kıdem arttıkça matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin azaldığını belirtmiştir. Aslan (2009) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı olarak azaldığını, kişisel başarılarının da arttığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak bu çalışmaya katılan 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe başladıktan bir süre sonra yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı mesleğe yönelik duyarsızlık yaşadıkları, duygusal olarak tükendikleri ve kişisel başarılarında düşüş yaşadıkları söylenebilir.

Bu çalışmada ek gelire sahip olan ve olmayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, kişisel başarılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar ek gelire sahip olmayan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, ek gelire sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan görüşmelerde ek gelire sahip olmayan öğretmenler mesleğe yönelik isteksizlik, düşük üretkenlik gibi olumsuz duygular geliştirdiklerini ancak kurs ve özel ders vermemenin iş yüklerini azalttığı için zihinsel dinginlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ek geliri olan öğretmenler ise kurs ve özel dersler nedeniyle ekonomik kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu durum kurs ve özel derslerden elde edilen ek gelirin öğretmelerin ekonomik kaygılarını azalttığını ancak iş yükleri arttığı için öğretmenlerde zihinsel yorgunluğa sebep olduğunu ve kişisel başarıyı azalttığını ortaya koymaktadır. Cordes ve Dougherty (1993) iş yükünün çalışanların iş ile ilgili talepleri karşılama kapasitelerini bitirerek yorgunluğa neden olacağını ve kendilerini iş taleplerini karşılamada yetersiz hissettiklerinde tükenmişliğin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Ancak Sürgevil-Dalkılıç (2014), günümüzde ücret işe duyulan saygının belirleyicisi olarak kabul edildiğinden, düşük ücretin önemli bir tükenmişlik nedeni olduğunu belirtmektedirler. Alan yazın incelendiğinde Sürgevil-Dalkılıç'ın (2014) görüşünü destekleyen araştırma sonuçları ile karşılaşılmaktadır. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) çalışanın başarılarıyla orantılı alamadığı maaşın uygun ödül yetersizliği olup çalışanlarda işe yararamama duygusunu geliştirdiğini ve tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıda azalmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Yarış (2016) Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinde gelir düzeyi 3000 ve altında olanların, gelir düzeyi daha fazla olanlara göre duygusal tükenmelerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ancak alan yazın incelendiğinde Yarış'ın (2016) ortaya koyduğu sonuçla örtüşmeyen, bu araştırmanın sonucu ile benzer sonuçlara



sahip çalışmalara da rastlanmaktadır. Kandur (2020) Fizik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının ek gelire sahip olup-olmama değişkenine göre değişmediğini belirtmiştir. Özdemir (2015) ise öğretmenlik mesleğinin bir vicdan işi olduğunu ve dolayısıyla maaşın yeterli olup olmamasına göre bir öğretmenin mesleki tükenmişliğinin değişmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kurs veya özel ders gibi faaliyetlerle ek gelir elde eden Fen bilgisi öğretmenlerinin iş yükündeki artış zihinsel ve bedensel yorgunluk yaşamalarına ve buna bağlı olarak kişisel başarılarında düşüşe neden olmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, idarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşmaları, objektif olduğuna inananlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. İş yerinde adalet açısından yaşanan uyumsuzluk veya olumsuz algı tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarıyla ilgilidir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Yapılan görüşmelerde öğretmenler, idarecilerinden gerek görüş farklılığı gerekse kişisel ilişkiler sebebiyle hak ettikleri performans notunu alamadıklarını belirtmişlerdir. İdarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenler uğradıkları haksızlığın karamsarlık, isyan, kaygı, öfke, ümitsizlik, çaresizlik, saygının yitirilmesi gibi olumsuz duygular yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler uğradıkları haksızlık karşısında mesleğe, çalıştıkları kuruma, idarecilere ve öğrencilere yönelik olumsuz duygular, konsantrasyon ve özgüven eksikliği, okul değiştirme isteği, örgütsel bağlılıkta azalma, verilen görevleri aksatma, görmezden gelme, çabuk öfkelenme, ilgi eksikliği gibi tepki türleri geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum idarecilerin subjektif değerlendirmelerine karşı öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra idarecilerin subjektif değerlendirmelerinin Fen bilgisi öğretmenlerinin kişisel başarılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde idarecilerin performans değerlendirmesinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisi ile ilgili çalışma bulunamamıştır. Ancak Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), çalışanın başardığı zor işin başkaları tarafından görmezden gelinmesi ve takdir edilmemesi anlamına gelen sosyal ödüllerin yetersizliğinin çalışanlarda işe yaramama duygusunu geliştirdiğini ve kişisel başarıda azalmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Erdemlioğlu-Şahin (2007), Tunaboşlu (2015) ve Yıldırım (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da üstlerinden takdir görmemenin öğretmenlerde mesleki tükenmişliği arttırdığı belirtilmektedir. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), Erdemlioğlu-Şahin (2007) üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında tükenmişliğin arttığını ve kişisel başarının azaldığını belirtmişlerdir. Tunaboşlu'da (2015) öğretmenlerin çalışmalarının karşılığında takdir görmemeleri, emeklerinin karşılığında ödül almamaları, şevk ve heyecanlarının kırılmasına, çalışma azimlerinin azalmasına, kendilerini kuruma ait hissetmemelerine ve değersiz olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin bu sebeplerden dolayı duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir.

Araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacılara, idarecilere ve öğretmenlere yönelik bazı öneriler sunulabilir.

1. Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, araştırmacılar farklı veri toplama araçları kullanarak tükenmişliğin bireyler üzerindeki farklı etkilerini sorgulayabilirler.
2. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler Maslach Tükenmişlik Envanterindeki bazı soruları tam olarak anlamadıklarını belirtmişler ve araştırmacıdan ek açıklama yapmasını istemişlerdir. Bu sebeple ülkemizdeki öğretmenlerin yapısına uygun bir mesleki tükenmişlik envanteri geliştirilebilir.
3. Okul yöneticilerinin tükenmişlik sendromu hakkında bilgilenmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından hizmet içi seminerler düzenlenebilir. İdareciler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirli zaman aralıklarıyla ölçerek, tükenmişlik sendromu yaşamakta olan öğretmenlere müdahalelerinde yardımcı olabilirler.



4. Tükenmişlik sendromu öğretmenlere tanıtılabilir, süreç ile ilgili bilgiler verilip, belirtilere karşı duyarlı ve tedbirli olmaları sağlanabilir. Öğretmenler tükenmişlik sendromunun belirtilerini yaşadıklarını hissettiklerinde ya bireysel mücadele tekniklerini uygulayarak içinde buldukları bu durumdan kendilerini kurtarmalı ya da uzman kişilerden yardım almalıdırlar.
5. Yapılan araştırma idarecilerin öğretmenlerin performansına yönelik değerlendirmelerinin mesleki tükenmişlik düzeyinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleri iyi tanıyarak onlara güvenmeleri, onların güvenebilecekleri bir yönetici olmayı başarmaları, gerek maddi gerekse manevi ödüllerin dağıtımında objektif ve adaletli olmaları öğretmenleri olumlu yönde etkileyerek mesleki tükenmişlik yaşamalarını engelleyebilir.
6. Öğretmenlerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi, ek gelir için çalışmalarını engelleyerek iş yüklerini azaltacaktır. Bu şekilde öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik yaşamaları sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Amasya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Baltaş, A. & Batlaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları* (24.Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Başman, M. (2014). *Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması- Karma yöntem (Mixed method)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, N. (2014). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Berna, Y. (2010). *Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Campbell, L. P. (1983). Teacher burnout: Description and prescription. *The Clearing House*, 57(3), 111-113.
- Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*, Çev. Ed. Mustafa Sözbilir, Pegem A., Ankara.
- Coşkun, M.K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 64-77.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları- Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Ercan, O., Bilen, K., & Doğruluk, S. (2016). Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 115-136.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş (2. Basım), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeği'nin uyarlanması., R. Bayraktar & İ. Dağ. (Editörler), *VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları* (pp. 143-154). VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Farber, B. A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths and issues. *Teacher College Record*, 86(2), 321-330.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Kandur, O. (2020). *Fizik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, B. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472-489.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1982). Burnout in the health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 227- 251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-131.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Mearns, J. & Cain, E. J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, Sage, CA.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458- 486.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, R., Kahyaoglu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özdemir, İ. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğini etkileyen değişkenlerin yapay sinir*

- ığı ile öngörüsü (Zonguldak il örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacherworking-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1102.
- Seçer, İ. (2011). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmezer, B. (2015). Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sürgevil-Dalkılıç, O. (2014). Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri (2.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş* (3.Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Türk Dil Kurumu. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, 01.11.2016 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Tekışık, H.H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9.
- Tunaboşlu, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- Türkçarpar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 135-146.
- Türker, P. (2007). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinde algılanan problem davranış düzeyleri ve bazı sosyo demografik değişkenlere göre tükenmişliğin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Uğuz, S. (2016). *Adana’da mesleki ve teknik anadolu lise-lerinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Ulutaşdemir, N. (2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yarış, M. (2016). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeğin, H. B. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 58, 315-332.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Summary

Teaching is a profession that enables the continuation of a nation's wealth and transfer the national culture. To be able to achieve the educational activities at the highest level, the parents, administrators and system have very high expectations from teachers. Factors that negatively affect teachers' efficiency and motivation, as well as increase teachers' burnout levels should be identified in order to provide a quality education and fulfill the expectations. Occupational burnout is a psychological condition that manifests itself as individuals losing their enthusiasm for the work they do, in jobs that require high motivation and commitment. Occupational burnout affects a person emotionally, physiologically and socially. Occupational burnout is frequently experienced among teachers, as in any profession that is in close contact with people.

For this reason, the purpose of this study is to examine the occupational burnout levels of science teachers and the causes of the occupational burnout. This study has employed a mixed-method research design, in which quantitative and qualitative methods are used together. In the quantitative phase of the study, survey method was used, where a personal information form and Maslach Burnout Inventory were administered to 120 science teachers working in Sivas city center public schools. In the study, professional seniority, opinions about the school principal's performance grade, and additional income were examined. The quantitative data were analyzed by using parametric and nonparametric tests. In the qualitative phase of the study, semi-structured interview method was used and data were obtained using the interview form. The interview form contained a total of 11 open-ended questions. The interviews were made with 20 science teachers. The qualitative data were analyzed by the content analysis method.

Based on the results obtained from the quantitative data of the study, it was concluded that there was a significant difference between the teachers with 0-5 years of professional experience and those with 6-10 years of professional experience, in favor of those with 6-10 years of professional experience; in terms of emotional burnout, discrepancy and personal success. While there was no significant difference in the emotional burnout and discrepancy sub-dimensions between the teachers with and without additional income, there was a significant difference in favor of those with additional income, in the personal success sub-dimension. It was found that there was a significant difference between the emotional burnout and discrepancy sub-dimension scores of teachers, who believed that the school principal's performance evaluation was not objective and those who believed to be objective, in favor of those who believed that the evaluations were not objective. No significant difference was found in the personal achievement scores between the teachers, who believed that the school principal's performance evaluation was not objective and those who believed to be objective.

According to the results obtained from the qualitative data, the causes of the significant difference in the emotional burnout, discrepancy and decrease in personal achievement levels of the occupational burnout levels were determined as the variables of teacher's seniority, performance grade received from the school principal and additional income. It can be said that science teachers have low levels of emotional burnout and discrepancy in the first years of their profession. They increase as their professional seniority increases, and their level of personal success decreases. In the interviews, teachers with a professional seniority of 6-10 years stated that there are people (parents, administrators) who are involved in their jobs more than necessary and the negative criticisms made by these people cause them not to feel responsible as before and feel worn-out. This situation reveals that the higher the professional seniority of the teachers, the less they can tolerate such intervention and negative criticism over time. Another reason for their emotional burnout and discrepancy is their increased workload and with it they experience a feeling of extreme tiredness. They state that this fatigue is caused by negative behaviors of students, criticism and pressure of parents, unfair behavior and unnecessary demands of administrators. Low productivity, reduced work efficiency and indifference also negatively affect teachers' personal achievement. The other result of the study reveals that the personal success scores of teachers who do not have additional income are significantly higher than those who have additional income. Teachers who did not have additional income stated that they developed negative emotions such as reluctance towards the profession and low productivity, but they experienced mental calmness because not giving courses and private lessons reduced their workload. Teachers with additional income stated that their economic anxiety decreased

due to courses and private lessons. This situation reveals that the additional income decreases the economic anxiety of teachers, but causes mental fatigue in teachers and decreases personal success as workload increases. According to another result of the study, the emotional burnout and discrepancy of teachers who believe that administrators' performance evaluation is subjective are significantly higher than those who believe that they are objective. The teachers stated that they could not get the performance grade they deserved from their administrators due to both the difference of opinion and their personal relationships. Teachers who believed that administrators' performance evaluation were subjective stated that the injustice they suffered caused them to experience negative feelings such as pessimism, rebellion, anxiety, anger, hopelessness, despair, and loss of respect. In addition, these teachers stated that they developed negative feelings towards their profession, their institution, administrators and students, lack of concentration and self-confidence, desire to change schools, decrease in organizational commitment, neglect of tasks, ignore given tasks, get angry quickly, and lack of interest. This situation reveals that teachers experience emotional burnout and discrepancy against the subjective evaluations of administrators. In addition, it was determined that the subjective evaluations of the administrators did not affect the personal achievement level of Science teachers.

Based on the results of this study, it is recommended to raise the awareness of science teachers about burnout and to regularly measure burnout at educational institutions. It may be effective to develop strategies for the determination and prevention of teacher burnout by the Ministry of National Education. Also, it is recommended that school administrators would attend educations to prevent occupational burnout.

Keywords: Teacher, burnout, emotional burnout, discrepancy, decrease in personal success.