

ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİĞİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR İLE BAZI MESLEKİ VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE YORDANMASI*

Bülent GÜNDÜZ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanmasını incelemektir. Araştırmaya, Mersin ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 633 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, tükenmişliği ölçmek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)”; akılcı olmayan inançlar için “Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Öğretmen Formu (AOİÖ-ÖF)”; kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerde tükenmişliği yordamada en önemli katkı akılcı olmayan inançlardan gelmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı, akılcı olmayan inançlar.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the prediction of the teachers' burnout according to the irrational beliefs and vocational and personal variables. The sample of the study consisted of 633 elementary school teachers working in official and private primary schools in Mersin. To find out the burnout in this research “Maslach Burnout Inventory (MBI)” was used. To reveal the irrational beliefs “Irrational Beliefs Scale-

Teacher Questionare (IBS-TQ) was used, and the data related to teachers' personal and vocational features were collected by “Personal Data Questionaire.”, as well. In this research the most significant variables which predict the burnout were irrational beliefs.

KEY WORDS: Burnout, emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, irrational beliefs.

Bilgi ve bilişim çağının yaşandığı günümüz dünyasında, hızlı gelişmelere bağlı olarak bireysel ve toplumsal değişimler de kaçınılmaz hale gelmekte; toplumun her kesiminde olduğu gibi eğitim sistemi ve onun meydana getiren unsurlar da bu değişimden etkilenmektedirler. 60 ve 70'li yıllarda eğitimciler, öğrencileri için neyin en iyisi olduğuna kendileri karar verip toplumdan destek görürken (Iwanicki, 1983), özellikle yetmişlerin ortasından itibaren öğretmenler, gerek öğrenci ve ailelerinin gerekse yönetici ve toplumun değişik kesimlerinin farklı talepleriyle karşılaşmakta ve eğitim-öğretim çalışmalarının hemen her aşamasında bu taleplerin baskısını hissetmektedirler.

Öğretim koşullarındaki taleplerin ve stresörlerin artması, bazı öğretmenlerin işi bırakma nedenleri arasına girmiştir. Meslekte kalan öğretmenler ise artan stresle başa çıkmaya çalışırken bazıları bu süreçte “tükenmişlik” yaşamaya başlamışlardır (Iwanicki, 1983).

* Bu çalışma, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY danışmanlığında yapılan tezden alınmıştır.

** Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, bgunduz27@yahoo.com

Tükenmişlik, son yıllarda eğitim araştırmalarına konu olan önemli bir problem alanını oluşturmaktadır (Gold and Bachelor, 1988; Lunenburg ve Cadavid, 1992) ve gerek eğitim kurumlarında gerekse kamu alanında öğretmen tükenmişliğine ilişkin önemli derecede ilgi bulunmaktadır (Farber, 1984).

Tükenmişlik, ortaya atıldığı ilk yıllardan (1970) günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır: fiziksel tükenme, duygusal tükenme, çaresizlik duygusu, olumsuz benlik kavramı ve olumsuz tutumlar bunlardan bazılarıdır (Gold ve Buchelor, 1988). Kavramla ilgili farklı tanımlamalar olsa da çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarda tükenmişliğin üç bileşeni olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasıdır. Duygusal tükenme, kişinin iş ve mesleği nedeniyle aşırı yüklenilmiş ve duygusal yönden kendini yıpranmış hissetmesini; duyarsızlaşma, kişinin hizmet verdiği bireylere karşı olumsuz ve alaycı tutumlar sergilemesini; kişisel başarının azalması ise, kişinin çalışmalarında kendini yeterli bulmamasını tanımlar (Maslach ve Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Her nasıl tanımlanırsa tanımlansın, tükenmişlik problemi, eğitimcilerin her an karşı karşıya kalabilecekleri önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir.

Tükenmişlik kavramını açıklamak üzere bir çok model geliştirilmiştir. Varoluşsal anlamlılığın çalışma hayatında bulunamamasını öne süren psikoanalitik-varoluşçu yaklaşım (Pines, 2002), işin getirdiği yoğun istekler karşısında iş koşullarının yetersizliğinin insanları tükettiğini savunan İş Talep-İstek Modeli (Demerouti, Bakker, Nachreiren ve Schaufeli, 2000) ve iş stresine uygun olmayan başa çıkma tepkilerinin tükenmeye yol açtığını savunan Stresle Başa çıkma Modeli (Perlman ve Hartman, 1982; Sears, Urizar ve Evans, 2000) bunlardan bazılarıdır.

Tükenmişlik, bir tek nedenden çok, değişik faktörlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir fenomen

dir. Bu anlamda tükenmişlik bireysel faktörler, kişiler arası ilişkiler ve örgütsel yapıdaki etkenlerin katkılarıyla gelişmektedir (Corey, 2001). Tükenmişlikle ilgili araştırmalara bakıldığında, genellikle, kişiler arası ilişkiler ve örgütle ilgili dışsal faktörlerin yordayıcı etkisinin incelendiği ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Hizmet süresi, cinsiyet, medeni durum, stresle başa çıkma, ücret, iş yükü, sosyal destek (Cherniss, 1992; Tümkiye, 1996; Sarros ve Sarros, 1987; Gold ve Buchelor, 1988; Russel; Altmaier ve Van Velzen, 1987) bunlardan bazılarıdır. Buna karşın, tükenmişliği yordayıcı olarak kişilik özellikler ve psikolojik değişkenlere ilişkin çok az çalışma bulunmaktadır (Maslach ve Jackson, 1986). Bunda, tükenmişlikle ilgili temel çalışmaların sosyal-psikoloji zemininde yapılmasının büyük rolü olmuştur (Maslach, 1981).

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, işteki deneyim, medeni durum gibi kişisel ve demografik değişkenlerle; benlik-saygısı, kişisel ihtiyaçlar ve motivasyon ile duygusal kontrol gibi kişilik odaklı değişkenlerin tükenmişlik sürecinin yaşanmasında etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu faktörlerin, benzer koşullar altında çalışan bazı öğretmenlerin tükenmesine yol açarken neden bazılarını etkilemedikleri sorusunu gündeme getirmektedir. Bu değişkenlerle Ellis (1962)'in ortaya koyduğu; onaylanma isteği, yüksek kendilik beklentileri, suçlama eğilimi, problemden kaçınma, olayları facialaştırma ve mükemmeliyetçilik gibi akılcı olmayan inançlar arasında bağlantı kurulabilir (Anderson, 2000).

Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım (ADDY)'a göre, herhangi bir durum karşısında stres tepkisi geliştirilmesinin nedeni doğrudan olayın kendisi olmayıp kişinin akılcı olmayan inanç sistemi olarak değerlendirilmektedir (Ellis, 1977; Abrams and Ellis, 1994). Bu akılcı olmayan düşünceler; insanlarla veya olaylarla ilgili gerçekçi olmayan ve mutlakiyetçi beklentiler, durumun olumsuz sonuçlarını aşırı şekilde

abartma, herhangi bir sıkıntıya-huzursuzluğa dayanıksızlık ve insanların değerliliğine ilişkin toptan yargılara ulaşmayı içeren ve insanları yaptığı davranışlara göre ya değerli ya da değersiz olarak görme şekillerinde olabilmektedir (Abrams ve Ellis, 1994; Corey, 2001). Öğretmenler arasında hatalı düşünmeye (faulty thinking) neden olan (Webber ve Coleman, 1988) akılcı olmayan inançlar ile duygusal stres (Stebbins ve Pakenham, 2001), yeme bozuklukları (Mayhaw ve Edelman, 1989), düşük benlik saygısı (Daly ve Burton, 1983), öfke ve kaygı (Zwemer ve Deffenbacher, 1984), psikiyatrik belirtiler (Bruce, Thyer ve Kilgore, 1983) ve iletişim becerileri (Türküm, 1999) arasında da ilişki olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur.

Model ve yaklaşım ne olursa olsun, öğretmenler iş ortamında mesleğin getirdiği talepleri, çeşitli stresörlere rağmen, karşılamak durumundadırlar. Ancak bundan, iş stresiyle karşılaşan tüm öğretmenlerin aynı süreci yaşayacağı anlamı çıkarılamaz. Bu stres verici durumlar bazı öğretmenler için güdüleyici olurken, bazılarında sorunlara (Selye, 1974) yol açmaktadır. Bu anlamda, öğretmenlerin bu talep ve istekleri nasıl algıladıkları ve yorumladıkları (Kyriacua, 1987; Abrams ve Ellis, 1994) eğitim sürecindeki streslerden etkilenme derecesini belirlemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin iş stresine ve işin getirdiği çeşitli taleplere hangi düşünce örüntüleriyle yaklaşıp, değerlendirdikleri önemli hale gelmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, yurt içindeki çalışmalarda genellikle tükenmişlik, kişisel, yönetsel ve kurumsal açılardan ele alınmış; diğer taraftan, akılcı olmayan inançlar ile tükenmişlik sendromunun birlikte ele alınmadığı ve akılcı olmayan inançların mesleki bazı değişkenlerle birlikte tükenmişliği nasıl yordadığının incelenmediği görülmektedir.

Anderson (2000), Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı bir programın tükenmişlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkililiğini incelediği araştırmasını, mektup vasıtasıyla ulaşılan, 167 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Jones (1969) tarafından geliştirilmiş

Akılcı Olmayan İnançlar Testi (AOİT) ve Maslach ve Jackson, (1986) tarafından eğitimciler için uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimi Formu (MTE-EF)'nun kullanıldığı araştırmada, akılcı olmayan inançları yüksek olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, posta (mektup) yoluyla yapılan müdahalede deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik ve akılcı olmayan puanları arasında önemli düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

İlgili literatür çerçevesinde, öğretmenlerde tükenmişliğin bilişsel yapılarla birlikte ele alınmasının müdahale konusunda daha somut bir zemin hazırlanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan, araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamına ilişkin akılcı olmayan düşünce örüntülerini ele alan bir ölçme aracının geliştirilmesi ve kullanılması, öğretmenlerle ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalara farklı bir bakış açısı katacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, akılcı olmayan inançlarla mesleki ve kişisel değişkenlerin öğretmenlerde görülen tükenmişliği yordamadaki katkılarını incelemektir. Bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır.

1. Akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi, mezun olunan okul, çalışılan okul, branş, öğrenci sayısı ve sosyal destek değişkenlerinin “Duygusal Tükenme”yi yordamadaki katkıları nedir?

2. Akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi, mezun olunan okul, çalışılan okul, branş, öğrenci sayısı ve sosyal destek değişkenlerinin “Duyarsızlaşma”yı yordamadaki katkıları nedir?

3. Akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi, mezun olunan okul, çalışılan okul, branş, öğrenci sayısı ve sosyal destek değişkenlerinin “Kişisel Başarı”yı yordamadaki katkıları nedir?

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2003-2004 öğretim yılında Mersin merkez ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 633 öğretmenden oluşmaktadır. Tesadüfi (rasgele/nonrandom) örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi (çalışma yılı), mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü, branş, öğrenci sayısı ve sosyal destek alıp almamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Giren Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Dağılımı

Kişisel ve Mesleki Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	379	59.9
Erkek	254	40.1
Medeni Durum		
Evli	520	82.1
Bekar	113	17.4
Hizmet Süresi		
0-5 yıl	93	14.6
6-10 yıl	109	17.2
11-15 yıl	70	11.1
16-20 yıl	45	7.1
21 ve üzeri yıl	316	49.9
Mezuniyet Durumu		
Eğitim Fakültesi Mezunu	216	34.1
Öğretmen Okulu veya Eğitim Enstitüsü Mezunu	259	40.9
Diğer (Fen-Edebiyat, Mühendislik, Açıköğret. vb)	158	25.0
Çalışılan Okul Türü		
Resmi	535	84.5
Özel	98	15.5
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	326	51.5
Sosyal Bilgiler	91	14.4
Fen Bilgisi	82	13.0
Yabancı Dil	62	9.8
Güzel Sanatlar	51	8.1
Beden Eğitimi	21	3.3
Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı		
10-20 öğrenci	89	14.1
21-30 öğrenci	195	30.8
31-40 öğrenci	217	34.3
41-50 öğrenci	90	14.2
51 ve üzeri öğrenci	42	6.6
Sahip Oldukları Sosyal Destek Olanakları		
Sosyal Desteğe Sahip Olanlar	360	56.9
Sosyal Desteğe Sahip Olmayanlar	273	43.1
Toplam	633	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada tükenmişliği ölçmek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Öğretmen Formu (AOİÖ-ÖF)”; kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere ise, yine araştırmacı tarafından geliştirilen, “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

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

Araştırmada, öğretmenlerin tükenmişliğini değerlendirmek üzere Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Orjinali Yedili Likert tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla "*duygusal tükenme*", "*duyarsızlaşma*" ve "*kişisel başarı*"dır.

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

MTE'nin Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmış olup, ve hemşireler üzerinde yapılan çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı "*duygusal tükenme*", "*duyarsızlaşma*" ve "*kişisel başarı*" alt ölçekleri için sırasıyla .83, .65 ve .72 bulunmuştur. Çalışmada hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .83, .72 ve .67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk kez Girgin (1995) ile Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Girgin MTE'nin güve-

nirliğini belirlemek amacıyla, test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması yöntemlerini kullanmıştır. Yapılan test-tekrar test yöntemi ile DT, DP ve KB alt ölçekleri için elde edilen güvenilirlik katsayıları sırasıyla .86, .68 ve .83 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan bir diğer işlemde alt ölçeklerin Cronbach-Alpha katsayılarına bakılmış ve sonuç DT için, .87, DY için, .63 ve KB için .74 bulunmuştur. Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun çalışmalarında MTE'nin güvenilirlik çalışması için Cronbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve testi yarılama tekniği kullanılmıştır. Buna göre MTE'nin alt ölçeklerinin Cronbach-Alpha katsayıları DT, DY ve KB için sırasıyla; .82, .73 ve .60; testi yarılama tekniği sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .77, .75 ve .42 bulunmuştur.

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

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

Geçerliğe ilişkin bir başka çalışmasında Ergin (1992), 99 deneğe Kozan (1983)'in “Sosyal Beğenirlik Ölçeği”ni uygulamıştır. Sonuçlar, ölçeğe verilen yanıtların sosyal beğenirlikten bir miktar etkilendiğini gös-

termiştir. Ölçeğin üç alt boyutunun, sosyal beğenirlik ölçeği ile gösterdiği korelasyon katsayıları şu şekildedir: *Duygusal tükenme* -.32; *duyarsızlaşma* -.48 ve *kişisel başarı* .36.

Akılci Olmayan İnançlar Ölçeği Öğretmen Formu (AOİÖ-ÖF)

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Akılci Olmayan İnançlar Ölçeği Öğretmen Formu (AOİÖ-ÖF) toplam 33 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla; “*Kendine Yönelik Tutumlar (KYT)*”, “*Öğrencilere Yönelik Tutumlar (ÖYT)*” ve “*Okula ve Velilere Yönelik Tutumlar (OKVYT)*”dır. AOİÖ-ÖF öğretmenlerde akılci olmayan inançları ölçmeyi amaçlayan; (1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum arasında değişen 5’li Likert tipinde (derecelendirme türünde) bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’tür. Alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin akılci olmayan inançlarının yoğun olduğuna işaret etmektedir. Ölçekten alınan puanlar, hem toplam hem de her bir alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanıp yorumlanabilmektedir.

Yapı geçerliği çalışması toplam 700 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, faktör yük değerleri .43 ile .66 arasında değişen, 33 madde ve üç alt faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Faktörler incelendiğinde; *KYT'nin* 15 maddesinin olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin .44 ile .63 arasında değiştiği, özdeğerinin 5.48 ve varyansın %16.63’ünü açıkladığı görülmüştür. İkinci faktör olan *ÖYT'nin* 10 maddesi bulunmakta ve maddelerin faktör yüklerinin .43 ile .66 arasında değiştiği, özdeğerinin 3.66 ve varyansın 11.11’ini açıkladığı gözlenmiştir. Kalan 8 madde *OKVYT* alt faktöründe bulunmakta ve maddelerin faktör yüklerinin .43 ile .63 arasında değiştiği, özdeğerinin 2.12 ve varyansın 6.43’ünü açıkladığı gözlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %34.18 bulunmuştur. Faktör analizinden sonra belirlenen alt ölçek puanlarının bir-

birleriyle ve ölçeğin toplam puanı ile olan korelasyonları incelenmiş ve AOİÖ-ÖF'nin alt ölçeklerle korelasyonu sırasıyla .84, .55, ve .67 bulunmuştur.

Ölçüt bağımlı geçerlik için benzer ölçekler geçerliği çalışması yapılmıştır. Bunun için, AOİÖ-ÖF ile birlikte, Weissman ve Beck (1978)'in geliştirilip Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, "Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği-FOTÖ" uygulanmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere 131 öğretmene ulaşılmış ve uygulama sonunda AOİÖ-ÖF'nin FOTÖ ile korelasyonu ($r = .50$; $p < .01$) beklenildiği gibi pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

AOİÖ-ÖF'nin güvenilirlik çalışmaları, 700 kişilik örneklemden elde edilen veriler üzerinde hesaplanmıştır. Her bir alt ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ayrı ayrı hesaplanmış ve birinci alt faktörden başlayarak sırası ile; .85, .76 ve .70 bulunmuştur. Testin tamamı için iç tutarlık katsayısının ise .83 olduğu gözlenmiştir. AOİÖ-ÖF'nin test tekrar test güvenilirlik çalışması, 3 hafta ara ile toplam 77 öğretmenden toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin test tekrar test korelasyon katsayısı toplam puan için .79 bulunmuştur. AOİÖ-ÖF'nin alt ölçeklerine ilişkin testin tekrarı güvenilirlik katsayıları ise şu şekildedir: "*kendine yönelik tutumlar*" .82, "*öğrencilere yönelik tutumlar*" .67, "*okula ve velilere yönelik tutumlar*" .74.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada örneklem grubuna, diğer ölçme araçlarıyla birlikte öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki durumlarına ilişkin veriler elde etmek için, araştırmacı tarafından hazırlanan, "Kişisel Bilgi Formu" verilmiştir. Bu formula, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Bunlar; cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi (çalışma yılı), mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü, branş, öğrenci sayısı ve sosyal destek alıp almadır.

Uygulama ve Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili uygulamaların çoğunluğunu araştırmacı bizzat kendisi gerçekleştirmiştir. Bazı durumlarda okul psikolojik danışmanlarından yardım alınmıştır. Tüm ölçekleri cevaplandırma süresi yaklaşık olarak 25 dakikayı almıştır. Uygulama yönergesinin standart bir şekilde öğretmenlere iletilmesine ve uygulamayı olumsuz etkileyecek koşulların ortadan kaldırılmasına çaba gösterilmiştir.

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları uygulandıktan sonra, her bir veri seti araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek, veriler kod yönergesine göre kodlandıktan sonra, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analize, uygulanan ölçme araçlarını tam ve doğru olarak dolduran öğretmenlerin verileri alınmış; MTE-EF, AOİÖ-ÖF ve Kişisel Bilgi Formu'nun herhangi birinde eksikliği olan deneklerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durumda 700 öğretmene verilen ölçeklerden eksik ve hatalı doldurma ya da istenen günde teslim etmeme gibi nedenlerden dolayı toplam 633'ü işlem görmüş ve 67 tanesi elenmiştir.

Akılcı olmayan inançlar ile kişisel ve mesleki değişkenlerin tükenmişliği yordamadaki katkılarının incelendiği bu çalışmada, MTE-EF'nin 'duygusal tükenme', duyarsızlaşma' ve 'kişisel başarı' alt ölçekleri için ayrı ayrı "Aşamalı Regresyon Analizi" kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizine, AOİÖ-ÖF alt ölçekleri "Kendine Yönelik Tutumlar", Öğrencilere Yönelik Tutumlar ve Okula-Aileye Yönelik Tutumlar" ile birlikte, kişisel ve mesleki değişkenlerden "*cinsiyet*", "*medeni durum*", "*hizmet süresi*", "*branş*", "*mezun olunan okul türü*", "*çalışılan okul*", "*öğrenci sayısı*" ve "*sosyal destek*" değişkenleri alınmıştır. SPSS-WINDOWS paket programının kullanıldığı çalışmada sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Aşamalı regresyon analizine, AOİÖ-ÖF alt ölçekleriyle birlikte, öğretmenlerin “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” alt ölçek puanları açısından farklılaşmanın görüldüğü kişisel ve mesleki değişkenler alınmıştır. Bu değişkenlerden yordayıcı etkisi bulunanlara ilişkin istatistiki sonuçlar, elde edilen bulguları tartışmada ve yorumlamada kullanmak üzere, regresyon tablolarının altında dipnot olarak verilmiştir.

Akılcı Olmayan İnançlar ile Kişisel ve Mesleki Değişkenlerin “Duygusal Tükenme”yi Yordamadaki Katkıları

Öğretmenlerde ‘duygusal tükenme’ nin yordayıcılarını belirlemek üzere aşamalı regresyon analizine, AOİÖ-ÖF alt ölçekleri ile birlikte, “duygusal tükenme” alt ölçek puanları açısından farklılaşmanın görüldüğü değişkenlerden, “mezun olunan okul türü”, “çalışılan okul”, “öğrenci sayısı” ve “sosyal destek” değişkenleri alınmıştır. “cinsiyet”, “medeni durum”, “hizmet süresi” ve “brans” değişkenleri analize dahil edilmemiştir.

Öğretmenlerde “duygusal tükenme” alt ölçek puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizine sokulan değişkenler, değişik sıralarla analize dahil edilmiş ve her seferinde aynı örüntüyle karşılaşılmıştır. Tablo-2’de ‘duygusal tükenme’ nin yordanmasına ilişkin Aşamalı Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. “Duygusal Tükenme”nin Akılcı Olmayan İnançlar ile Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aş.	Yordayan Değişken	R	R ²	Yor. Hat.	F	R ² Artış	Beta
1	ÖYT	.32	.100	4.45	70.28*	.100	.317
2	OKVYT	.38	.144	4.33	52.81*	.043	.216
3	KYT	.40	.162	4.30	40.59*	.019	-.144
4	Sosyal Destek**	.42	.174	4.28	33.06*	.012	.109

*p< .0001

**Araştırma kapsamında yapılan karşılaştırmalı analizler, sosyal destek almayan öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin sosyal destek alanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir [t (631) = -3.95; p < .001].

Tablo-1’de görüldüğü gibi, “duygusal tükenme” puanlarının akılcı olmayan inançlar ile kişisel ve mesleki değişkenlere göre yordanmasında ilk aşamada “öğrencilere yönelik tutumlar” alt ölçeğine ait korelasyon katsayısı .32’dir. İkinci aşamada “okula ve velilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinin yordayıcı olarak analize girmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .38’e; üçüncü aşamada “kendine yönelik tutumlar” alt ölçeğiyle .40’a ve dördüncü aşamada ise “sosyal destek” değişkeniyle .42’ye yükselmiştir.

Tabloda R² değerleri incelendiğinde, “öğrencilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinin toplam varyansın %10’unu açıkladığı görülmektedir [F (1,631) = 70.28; p < .0001]. İkinci aşamada “okula ve velilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinin yordamaya katılması ile toplam varyans %14.4’e [F (2,630) = 52.81; p < .0001]; üçüncü aşamada “kendine yönelik tutumlar” alt ölçeğiyle %16.2’ye [F (3,629) = 40.59; p < .0001] dördüncü ve son aşamada “sosyal destek” değişkeniyle %17.4’e yükselmiştir [F(4,628) = 33.06; p < .0001].

Analiz sonucunda, öğretmenlerde “duygusal tükenme” alt ölçek puanlarını yordayan dört değişken arasında en yüksek yordama katkısının AOİÖ-ÖF’nin “öğrencilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinden geldiği görülmüştür. “Öğrencilere yönelik tutumlar” alt ölçeğinin yanısıra, “okula ve velilere yönelik tutumlar”, “ken-

dine yönelik tutumlar” ve *“sosyal destek*” in de *“duygusal tükenme*” yi yordayan değişkenler olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın %17.4’ünü açıkladıkları görülmüştür.

Akılci Olmayan İnançlar ile Kişisel ve Mesleki Değişkenlerin Duyarsızlaşma’yı Yordamadaki Katkıları

Öğretmenlerde *“duyarsızlaşma*” yı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizine, AOİÖ-ÖF’nin alt ölçekleri *“kendine yönelik tutumlar*”, *“öğrencilere yönelik tutumlar*” ve *“okula ve ailelere yönelik tutumlar*” ile birlikte *“duyarsızlaşma*” alt ölçek puanları açısından farklılaşmanın görüldüğü değişkenlerden *“hizmet süresi*”, *“mezun olunan okul*”, *“çalışılan okul*” ve *“sosyal destek*” olmak üzere yedi değişken alınmıştır. Bu değişkenler değişik sıralarla analize sokulmalarına karşın her seferinde aynı örüntüyle karşılaşılmıştır. Tablo-3’de *“duyarsızlaşma*”nın yordanmasına ilişkin Aşamalı Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. "Duyarsızlaşma" nın Akılci Olmayan İnançlar ile Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aş.	Yordayan Değişken	R	R ²	Yor. Hat.	F	R ² Artış	Beta
1	ÖYT	.30	.090	1.79	62.57*	.090	.300
2	Hizmet Süresi**	.37	.128	1.74	49.86*	.046	-.114

*p< .0001

*Araştırma kapsamında yapılan karşılaştırmalı analizlerde, hizmet süresi açısından, *“duyarsızlaşma*” alt ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur [F (4,628) = 9.817; p < .001]. Buna göre, *“0-5 yıl*” ve *“6-10”* yıllık hizmeti bulunan öğretmenlerde *duyarsızlaşma* daha fazla görülmüştür.

Tablo-3’de görüldüğü gibi, analize dahil edilen değişkenlerden sadece iki tanesi öğretmenlerin *“duyarsızlaşma*” puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. İlk aşamada analize giren AOİÖ-ÖF’nin *“öğrencilere*

yönelik tutumlar” alt ölçeğine ait korelasyon katsayısı .30’dur. İkinci aşamada *“hizmet süresi*” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .37’ye yükselmiştir.

Tablo-20’de R² değerleri incelendiğinde, *“öğrencilere yönelik tutumlar*” alt ölçeğinin toplam varyansın %9’unu açıkladığı görülmektedir [F (1,631) = 62.57, p < .0001]. İkinci aşamada *“hizmet süresi*” değişkeninin yordamaya katılması ile toplam varyans % 13.7’e [F (2,630) = 49.86, p < .0001] yükselmiştir.

Analiz sonucunda, öğretmenlerde *“duyarsızlaşma*” alt ölçek puanlarını yordayan iki değişken arasında en yüksek yordama katkısının AOİÖ-ÖF’nin *“öğrencilere yönelik tutumlar*” alt ölçeğinden geldiği ve *“öğrencilere yönelik tutumlar*” alt ölçeğinin yanısıra, *“hizmet süresi*” nin de *“duyarsızlaşma*” yı yordayan bir diğer değişken olduğu, ikisinin birlikte toplam varyansın %13’7 sini açıkladıkları görülmüştür.

Akılci Olmayan İnançlar ile Kişisel ve Mesleki Değişkenlerin "Kişisel Başarıyı" Yordamadaki Katkıları

Öğretmenlerde *“kişisel başarı*” alt ölçek puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizine, AOİÖ-ÖF’nin alt ölçekleri *“kendine yönelik tutumlar*”, *“öğrencilere yönelik tutumlar*” ve *“okula ve ailelere yönelik tutumlar*” ile birlikte *“kişisel başarı*” alt ölçek puanları açısından farklılaşmanın görüldüğü değişkenlerden, *“hizmet süresi*”, *“mezun olunan okul*”, *“çalışılan okul*”, *“öğrenci sayısı*” ve *“sosyal destek*” olmak üzere sekiz değişken alınmıştır. Bu değişkenler değişik sıralarla analize sokulmalarına karşın her seferinde yine aynı örüntüyle karşılaşılmıştır. Tablo-4’de *“kişisel başarı*”nın yordanmasına ilişkin Aşamalı Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. "Kişisel Başarı"nın Akılcı Olmayan İnançlar ile Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aş.	Yordayan Değişken	R	R ²	Yor Hat	F	R ² Artış	Beta
1	KYT	.26	.066	4.91	44.70*	.066	.257
2	ÖYT	.34	.116	4.78	41.37*	.040	-.225
3	Hizmet Süresi**	.35	.125	4.76	29.85*	.009	.094
4	Sosyal Destek**	.36	.132	4.75	23.96*	.008	-.089
5	OKVYT	.37	.138	4.73	20.11*	.006	.085
6	Çalışılan Okul**	.38	.144	4.72	17.50*	.006	.079

*p < .0001

**Araştırma kapsamında yapılan karşılaştırmalı analizler, "21 ve üzerinde yıl" (X = 31.25) hizmeti bulunan öğretmenlerin "0-5 yıl" (X = 29.59) ve "6-10 yıl" (X = 29.23) hizmeti bulunan öğretmenlerden; "sosyal destek alan" öğretmenlerin "sosyal destek almayanlar" dan daha az tükendikleri ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu [t (631) = 2.93; p < .01]; yine, "özel" ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının "resmi (devlet)" okullarında çalışan öğretmenlerden önemli düzeyde yüksek olduğunu [t (631) = - 3.92 ; p < .001] göstermiştir.

Tablo-4 incelendiğinde, öğretmenlerde "kişisel başarı" alt ölçek puanlarını yordayan değişken sayısının altı olduğu görülmektedir. Aşamalı Regresyon Analizinin ilk adımında işleme giren "kendine yönelik tutumlar" alt ölçeğine ait korelasyon katsayısı .26'dır. İkinci aşamada "öğrencilere yönelik tutumlar" alt ölçeğinin yordayıcı olarak analize girmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .34'e; üçüncü aşamada "hizmet süresi" değişkeniyle .35'e; dördüncü aşamada "sosyal destek" değişkeniyle .36'a, beşinci aşamada "okula ve velilere yönelik tutumlar" alt ölçeğiyle .37'e ve altıncı aşamada "çalışılan okul" değişkeninin işleme girmesiyle korelasyon .38'e yükselmiştir.

Yordayıcı değişkenlere ilişkin R² değerleri incelendiğinde, "kendine yönelik tutumlar" alt ölçeğinin toplam varyansın %6.6'sını açıkladığı görülmektedir [F (1,631) = 44.70, p < .0001]. İkinci aşamada "öğrencilere yönelik tutumlar" alt ölçeğinin yordamaya katılması ile toplam varyans % 11.6'ya [F (2,630) = 41.37, p < .0001]; üçüncü aşamada "hizmet süresi" değişkeniyle %12.5'e [F(3,629) = 29.85, p < .0001]; dördüncü aşamada "sosyal destek" değişkeniyle %13.2'e [F

(4,628) = 29.96, p < .0001], beşinci aşamada "okula ve velilere yönelik tutumlar" alt ölçeğiyle %13.8'e [F (5,627) = 20.11, p < .0001] ve son aşamada "çalışılan okul" değişkeniyle %14,4'e [F (6,626) = 17.50, p < .0001] yükselmiştir.

Analiz sonucunda, öğretmenlerde "kişisel başarı" alt ölçek puanlarını yordayan altı değişken arasında en yüksek yordama katkısının AOİÖ-ÖF'nin "kendine yönelik tutumlar" alt ölçeğinden geldiği görülmüştür. "Kendine yönelik tutumlar" alt ölçeğinin yanısıra, "öğrencilere yönelik tutumlar", "hizmet süresi", "sosyal destek", "okula ve velilere yönelik tutumlar" ve "çalışılan okul" nda "kişisel başarı" yı yordayan değişkenler olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın %14.4'ünü açıkladıkları görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, akılcı olmayan inançların öğretmenlerin tükenmişlik puanlarını yordamada en önemli katkıya sahip olduğunu göstermiştir. Akılcı olmayan inançların yanı sıra mesleki değişkenlerden duyarsızlaşmayı negatif, kişisel başarıyı pozitif yönde yordayan "hizmet süresi" ile "sosyal destek" ve "çalışılan okul"nda öğretmen tükenmişliğini yordamada önemli katkıların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin akılcı olmayan inançları ile tükenmişlikleri arasında gözlenen bu ilişki, Anderson'un (2000) bulgularını desteklemektedir. Anderson da çalışmasında, akılcı olmayan inançlarla tükenmişliğin "duygusal tükenme" ve "duyarsızlaşma" boyutları arasında pozitif, kişisel başarıyla negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra; AOİÖ-ÖF'nin "kendine yönelik tutumlar" alt ölçek puanlarının "kişisel başarı"yı pozitif ve anlamlı düzeyde yordaması; başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kendilerine ilişkin akılcı olmayan inançları artarken kişisel başarılarının da artıyor olması hem Anderson'un bulgularıyla çelişmekte, hem de beklenmeyen bir sonuç olarak

değerlendirilmektedir. Bu sonucu, kullanılan ölçme araçları ve örneklem grubunun etkilediği düşünülebilir. Bu çalışmada, alan sınırlaması yapılarak doğrudan “*ilköğretim*” öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamına ilişkin akılcı olmayan değerlendirmelerini içeren bir ölçme aracı geliştirilip uygulanırken, Anderson, üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen ve öğretmenler için herhangi bir uyarılma çalışması yapılmayan AOİT (Jones, 1969)’yi kullanmış olup sadece ilköğretim ikinci basamak (6, 7 ve 8. sınıf öğretmenleri) öğretmenleriyle çalışmıştır. Bu sonuca bakılarak, ilköğretim 1. ve 2. basamağında görev yapan öğretmenlerin bazı özellikler açısından farklılaştığı söylenebilir. Diğer taraftan, bu çalışmada örneklem grubunun yarıdan fazlasının “*sınıf öğretmenlerinden*” oluşması ve bu gruptaki öğretmenlerin de çoğunluğunun 21 yıl ve üzerinde çalışma sürelerinin olması, tükenmişlik ve kişisel başarıya ilişkin sonuçların hizmet süresine bağlı deneyim ve tecrübeden etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleklerinde deneyim kazanmaları, yeni nesil öğretmenleri kendilerine göre acemi ve tecrübesiz bulmaları, yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal ve mesleki açıdan yükselmelerine tanık olmaları ve bu durumun verdiği olumlu duygular, mesleğinin son yıllarında her açıdan zirvede olduklarını düşünmeleri, özel kurumlardan gelen çalışma teklifleri gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle tecrübeli öğretmenler kendilerini “çok başarılı” bulma ve hatta “mükemmel” olarak değerlendirme sürecine girmiş olabilirler. Başka bir ifadeyle, tecrübeli öğretmenlerin, kendine yönelik zorunluluk ve mükemmellik içeren akılcı olmayan düşünme biçimini “sanki olması gereken buymuş gibi” algılamalarında mesleğin son aşamasındaki kişisel başarı duygusunun yoğun olarak yaşanmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Kısacası, tecrübeli öğretmenlerin kendilerini kişisel olarak başarılı bulmalarının, düşünme biçimlerini etkilediği ifade edilebilir. Bu kapsamda yapılacak benzer çalışmalarda, konunun nitel boyutta da ele alın-

masının nicel verilere ilişkin açıklamaların netleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Aynı şekilde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsizlik, tecrübeli meslektaşlarından yeterli destek alamama, sorun çözme ve sınıf içi etkinliklerdeki hataları (Tümkaya, 1996) ile yetiştirdikleri öğrencilerle ilgili olarak henüz olumlu geri bildirimler alamamış olmaları, kendileri ve meslekleriyle ilgili düşünme biçimleri üzerinde etkili olabilir. Tüm bunların bir araya gelmesi deneyimli olanların aksine, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin kendilerini kişisel olarak yeterince başarılı bulmamalarına yol açabilir ve daha fazla tükenebilirler.

Mesleki değişkenler açısından araştırma bulguları, öğretmenlerde tükenmişliğin yordanmasında psikolojik faktörlerden sonra en önemli katkının “*hizmet süresi*”, “*sosyal destek*” ve “*çalışılan okul türü*”nden geldiğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, yapılan bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Gold (1985) ve Byrne (1994), öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığını, kişisel başarılarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Buna paralel sonuçlar sosyal destek ile tükenmişliğin incelendiği araştırma bulgularında da görülmektedir. Özellikle, meslektaş ya da yöneticilerden destek alan öğretmenlerin herhangi bir kaynaktan yeterince destek almayan öğretmenlere göre *kişisel başarılarının* daha yüksek, diğer taraftan *duygusal tükenme* ve *duyarsızlaşmalarının* daha düşük olduğunu bildiren birçok araştırma bulunmaktadır (Russel, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Burke ve Greenglass, 1993; Cheuk ve Sai, 1995; Taormina ve Law, 2000). Hizmet süresi ve sosyal desteğe ilişkin benzer sonuçlar yurtiçindeki araştırmalarda da görülmektedir. Öğretmenlerde mesleki çalışma koşullarına ilişkin faktörlerin tükenmişliği yordamadaki katkılarını ele aldığı çalışmasında Tümkaya (1996), en önemli değişkenlerin yardım gördüğü kimse, okulu değiştirme isteği, işte yükselme olanağı, okulun SED’i, branş, medeni durum, okuldaki denetim, görev algısı, cinsiyet, öğrenci sayısı, çalışma yılı, ücret tatmini oldu-

ğunu belirtmiştir. Baysal (1995) ise yaptığı çalışmada, mesleğe ilişkin düşünceler, meslektaş ve aile desteği ile geleceğe ilişkin düşüncelerin tükenmişliği yordamada önemli etkisi bulunan değişkenler olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra özellikle iş yükü ve iş doyumu, (Sarros ve Sarros, 1987; Hock, 1988; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Koustelios, 2001) gibi değişkenlerin de tükenmişlikle ilişkisini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerde tükenmişliği yordayan değişkenlerden bir diğeri, çalışılan okulun “resmi” ya da “özel” olmasıdır. Buna göre, “özel” okullarda çalışan öğretmenlerin “resmi” okullarda çalışan öğretmenlere göre “duygusal tükenmişlikleri” ve “duyarsızlaşmaları” daha az ve kişisel başarıları daha yüksek bulunmuştur. Özel okullardaki çalışma koşullarının, okulun ve okulu tercih eden ailelerin sosyo-ekonomik statüsünün, öğretmen-yönetici iletişiminin, toplumun ve öğretmenlerin özel okullara yönelik tutumlarının bu okullarda görev yapan öğretim personelinin tükenmişliklerini azaltıcı rolünün olduğu söylenebilir. Nitekim ilgili araştırmalara bakıldığında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha az tükendikleri ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülebilir (Minibaş, 1992; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996). Bunun yanı sıra, özel okulların hizmet süresi fazla olan deneyimli öğretmenleri daha fazla tercih ediyor olmalarının bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları, yukarıda belirtilen bulgularla karşılaştırıldığında, öğretmenlerde tükenmişliğin birçok kişisel ve mesleki değişkenle birlikte psikolojik faktörlerle açıklandığını göstermektedir. Kuşkusuz psikolojik ve mesleki faktörlerin birlikte ele alındığı daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer taraftan, araştırmanın, akılcı olmayan inançların tükenmişliği açıklamadaki katkısına yönelik bulgularının tükenmişliği önleme ve müdahalede adımlar atılmasına yönelik katkı sağlayacağı düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerde tükenmişliğin “akılcı olmayan inançlarla” birlikte ele alınmasının alana ilişkin farklı bir perspektif sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma çerçevesinde, alan sınırlandırılarak, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamına ilişkin düşüncelerini değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmiş olması, öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Özellikle iş doyumu, stresle başa çıkma, yetkinlik, etkili sınıf yönetimi gibi öğretmenlerin verimliliğini doğrudan etkileyen problem alanlarıyla akılcı olmayan düşünce örüntülerinin birlikte ele alınması, tükenmişlikte olduğu gibi, çeşitli müdahale programlarının geliştirilmesine zemin hazırlayabilir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerde tükenmişliği önleme ve azaltmaya ilişkin olarak, müdahaleye yönelik programlar hazırlanmalıdır. Araştırma bulgularına bakılarak bu tür programların, öğretmenlerin eğitim-öğretim hizmeti verdikleri ortama ilişkin akılcı olmayan inançlarına odaklanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

2. Tükenmişlik konusunda, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) bünyesinde destek ve müdahale birimleri oluşturulması sağlanmalıdır. Bu birimlerde, ilgili müdahale programlarını yönetebilecek donanımda personel istihdam edilmelidir. Oluşturulan bu birimler yoluyla öncelikle okullarda görevli psikolojik danışmanlar tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları, başa çıkma yolları ve tükenmişliği değerlendiren ölçme araçları konusunda eğitilebilir.

3. Okulların psikolojik hizmetlerle ilgili yıllık çalışma planlarına ilişkin olarak öğretmenlerle de ilgili etkinlikler konulmasının uygun olacağı ifade edilebilir. Bu programlar yoluyla okul psikolojik danışmanları, RAM’lardaki birimlerle iş birliği çerçevesinde, birlikte

çalıştıkları öğretmenleri tükenmişlik konusunda daha hızlı bir şekilde bilgilendirip bilinçlendirebilirler. Uygulanan ölçme araçları ile, her danışman çalıştığı okuldaki personelin tükenmişlik profilini çıkararak yüksek düzeyde tükenmişlik gösteren öğretmenlerin destek ve müdahale birimlerine yönlendirilmesini sağlayabilir.

4. Sosyal desteğin önemine ilişkin bulgular dikkate alınarak, öğretmenlerin düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, öğretim yılı boyunca yapılan standart toplantılar, çeşitli kurul ve komisyonların çalışmaları, şube ve sınıf öğretmenleriyle yapılan etkinlikler öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açabilecekleri formata ulaştırılabilir.

5. Hizmet sürelerine göre tükenmişlik düzeylerinin ele alındığı bulgular çerçevesinde, oluşturulan grup çalışmalarında tecrübeli ve deneyimsiz öğretmenlerin birlikte etkileşmelerine fırsat verilerek, genç öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamına ilişkin problemlere uygun ve akılcı çözüm yolları bulma kapasitelerinin artırılması sağlanabilir

Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Akılcı olmayan inançların incelenmesi öğretmen tükenmişliğine farklı bir bakış açısı katmasının yanı sıra, mesleki ve psikolojik faktörlerin ele alındığı başka çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, bu konuda araştırma yapacak olanların akılcı olmayan inançlarla birlikte iş doyumu, iş yükü, mesleği isteyerek seçme ve gelir gibi mesleki değişkenlerle birlikte öğretmen tükenmişliğini incelemeleri yararlı olacaktır.

2. Akılcı olmayan inançların öğretmen tükenmişliğini yordamada katkısının bulunduğu ilişkin araştırma sonuçlarının yanı sıra, meslekte tükenmeye başlayan öğretmenlerin zamanla düşünce örüntülerinin de farklılaşacağı göz ardı edilmemesi ve bu noktanın da dikkate alınmasının bundan sonraki araştırmalara farklı

bir açı kazandıracığı ifade edilebilir.

3. Araştırmanın örneklemini, Mersin ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Farklı basamaklarda ve türde okullarda yapılacak benzer çalışmalarla ilköğretim, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerini yordayan değişkenler açısından farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

4. Tükenmişlikle ilgili olarak bundan sonra yapılacak araştırmalarda “nitel” yöntemlerin de kullanılması, nicel çalışma bulgularının daha iyi yorumlanmasına katkı sağlayabilecektir.

KAYNAKLAR

Abrams, M. ve Ellis, A. (1994), “Rational Emotive Behaviour Therapy in the treatment of stress”, *Journal of Guidance and Counseling*, 22 (1), 117-123.

Anderson, S.L. (2000), “The effects of rational emotive behavior intervention on irrational beliefs and burnout among middle school teachers in the State of Iowa”, *Doctora Thesis*, University of Northern Iowa.

Baysal, A.(1995), “Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bruce, A., Thyer, J.D. ve Kilgore, S.A. (1983), “Relationships between irrational thinking and psychiatric symptomatology”, *The Journal of Psychology*, 113, 31-34.

Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers, *Psychological Reports*, 73, 371-380

Byrne, B.M.(1994), "Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers", *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.

Cherniss, C. (1992), "Long-term consequences of burnout: An exploratory study", *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.

Cheuk, W.H. ve Sai, W.K. (1995), "Stress, social support, and teacher burnout in Macau", *Current Psychology*, 14 (1), 42-46.

Corey, G. (2001), *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Daly, M.J. ve Burton, R.L. (1983), "Self-esteem and irrational beliefs. An exploratory investigation with implications for counseling", *Journal of Counseling Psychology*. 30 (3), 361-366.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiren, F. ve Schaufeli, W.B. (2000), "The job demands-resources model of burnout", *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.

Ellis, A. (1962), *Reason and Emotion in Psychotherapy*, New York: Springer. (1977), "Rational-emotive therapy: research data supports the clinical and personality hypothesis of RET and other models of cognitive-behavior therapy", *The Counseling Psychologist*, 7 (1), 2-20.

Ergin, C. (1992), "Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin uyarlanması", *7. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ankara

Farber, B.A. (1984), "Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues", *Teachers College Record*, 86, 321-338.

Friesen, D., Prokop, C.M. ve Sarros, J.C. (1988), "Why teacher burnout", *Educational Research Quarterly*, 12 (3), 9-19.

Girgin, G. (1995), "İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gold, Y. (1985), "The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimension of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers", *Educational and Psychological Measurement*. 45, 377-387.

Gold, Y. ve Buchelor, P. (1988), "Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period", *Education*, 108 (4), 546-555.

Hock, R. (1988), "Professional burnout among public school teachers", *Public Personnel Management*, 17 (2), 12-16.

Iwanicki, E.F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout, *Theory Into Practice*, 22 (1), 27-32.

Jones, R.G. (1969), "A factored measure of Ellis irrational beliefs system, with personality and maladjustment correlates", *Doctoral Tesis*, Texas Technological Collage.

Koustelios, A. (2001), "Organizational factors as predictors of teachers' burnout", *Psychol Rep*, 88 (3), 627-634.

Kozan, K. (1983). "Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir sosyal beğenirlik ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 10 (3), 447-478.

Kyriacou, C. (1987), "Teacher stress and burnout: An international review", *Educational Research*, 29, 146-152.

Lunenburg, F. ve Cadavid, V. (1992), "Locus of control, pupil control ideology, and dimentions of teacher burnout", *Journal of Instructional Psychology*, 19 (1), 13-22.

Maslach, C. (1981), "Burnout: A social psychological analysis", (Ed: J.W.Jones), *The Burnout Syndrome*, Pask Ridge I: London House Press, 30-49.

Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1986), *Maslach Burnout Inventory Manua*, Palo Alto, CA Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981), "The measurement of experienced burnout", *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. (2001), "Job burnout", *Annu. Rev. Psychol.* 52, 397-422.

Mayhaw, R. ve Edelman, R.J. (1989), "Self-esteem, irrational beliefs and coping strategies in relation to eating problems in a non-clinical population", *Personality and Individual Differences*, 10 (5), 581-584 .

Minibaş, J. (1992a), "Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ve bu düzeyin engellenme karşısında gösterilen tepki tipi ve saldırganlık yönü ile ilişkisi", *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Perlman, B. ve Hartman, E.A. (1982), "Burnout: Summary and future research", *Human Relations*, 35 (4), 283-305.

Pines, A. (2002), "A psychoanalytic-existential approach to burnout demonsrated the cases of a nurse, a teacher, and a manager", *Psychotherapy, Theory, Research, Practice, Training*, 39 (1), 103-113.

Russel, D.W., Altmaier, E. ve Van Velzen, I.D. (1987), "Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers", *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.

Sarros, J.C. ve Sarros, A.M. (1987), "Predictor of teacher burnout", *The Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216-230.

Sears, S.F., Urizar, G.G. ve Evans, G.D. (2000), "Examing a stress-coping model of burnout and depression in extension agents", *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 56-62.

Selye, H. (1974), *Stress Without Distress*, Phidelphia: Lippincott.

Stebbins, P. ve Pakenham, K.I. (2001), "Irrational schematic beliefs and psychological distress in caregivers of people with traumatic brain injury", *Rehabilitation Psychology*, 46 (2), 178-194.

Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996), "Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin Değerlendirilmesi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.

Şahin, N.H. ve Şahin, N. (1992). Bir kültürde fonksiyonel olan tutumlar bir başka kültürde de öyle midir? Fonksiyonel Oymayan Tutumlar Ölçeğinin psikometrik özellikleri, *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 30-40.

Taormina, R.J. ve Law, C.M. (2000), "Approaches to preventing burnout: the effects of personal stress management and organizational socialization", *Journal of Nursing Management*, 8 (2), 89-99.

Tümkiye, S. (1996), "Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türküm, S. (1999), *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*, Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

Webber, J. ve Coleman, M. (1988), "Using Rational-emotive Theraphy to prevent classroom problems", *Exceptional Children*, 21 (1), 32-35.

Weissman, A.N., ve Beck, A.T. (1978).
“Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Ontario

Zwemer, W.A. ve Deffenbacher, J.L. (1984),
“Irrational beliefs, anger and anxiety”, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 391-393.

SUMMARY

THE PREDICTION OF THE TEACHERS' BURNOUT ACCORDING TO THE IRRATIONAL BELIEFS AND VOCATIONAL AND PERSONAL VARIABLES

Bülent GÜNDÜZ*

The burnout problem has been a prominent study area in education in recent years (Gold and Buchelor, 1988; Lunenburg and Cadavid. 1992). Although burnout afflicts many workers especially human service professionals who deal with the troubled clients, the terms has come to be used in conjunction with teachers more often than any other occupational group (Farber, 1984).

Over the past fifteen years, burnout, has been defined in a various of ways: physical depletion, emotional drain, feeling of helplessness, negative self-concept, negative attitudes and failure to produce the expected rewards (Gold and Buchelor, 1988). Maslach described that burnout was a three dimensional syndrome characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. Emotional exhaustion refers to the feeling of being over extended and depleted of one's emotional and physical resources. The depersonalization dimension refers to a negative shift in responses to others. Depersonalization often includes negative and cynical attitudes and feelings toward others. The dimension of reduced personal accomplishment refers to a decline in one's feeling of competence and to a tendency to evaluate oneself negatively (Maslach and Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli ve Leiter,2001).

Burnout may result not only from one reason but arise as a consequences of various factors coming

together. In that sense it might be suggest that burnout develops from the interaction of personal factors, relationships between people and factors in organisational structure (Corey, 2001).

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) stated that the different demographic factors such as sex, educational level, age, years of experience, ethnicity, and marital status played a significant role in one's the disposition for burnout. The personality pattern like self-concept, personal needs, personal motivations, and emotional control also partly contributed to one's the disposition for burnout. Then the question why, under similar conditions one teacher experiences burnout and another does not, appears. These variables may be linked to Ellis's irrational beliefs of demand for approval, high self-expectation, blame proneness, problem avoidance and perfectionism (Anderson, 2000).

According to Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT);the reason of eliciting stress reaction to any situation is the irrational belief system of people not the event itself (Ellis, 1977; Abrams and Ellis, 1994).

In spite of the stressors, teachers have to fulfill all the demands, of their profession. But it doesn't mean that all the teachers who face with this stress will experience the some process. While these situations can be motivating for some teachers, it may cause problems for others (Selye, 1974). In that sense, how teachers

* Bu çalışma, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY danışmanlığında yapılan tezden alınmıştır.

** Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, bgunduz27@yahoo.com

perceive and stress teacher would experience in educational process (Kyriacua, 1987; Abrams ve Ellis, 1994). In other words the way of teachers' understanding and approaching to work stress and the demands coming from work significant for experienced burnout. Depends on the literature, it may be proposed that burnout is examined generally in terms of personal, administrative and institutional processes in Turkey. On the other hand, the relationship between burnout, and irrational beliefs and vocational variables did not examined. So that, the aim of the present research was to investigate whether or not the irrational belief level and the vocation variables predict the burnout level of the teachers.

METHOD

The sample of the study consisted of 633 elementary school teachers working in state and private primary schools in Mersin. To measure the burnout in this research "Maslach Burnout Inventory (MBI)", developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted to Turkish culture by Ergin (1992), was used. To reveal the irrational beliefs "Irrational Beliefs Scale-Teacher Questionnaire (IBS-TQ) developed by the researcher was used, and the data related to teachers' personal and vocational status were collected by "Personal Data sheet.", prepared by the researcher as well. For data analysis, the SPSS for windows version 11.0 was used. Separate stepwise linear multiple regression analysis were administered to the data, and significance level was 0.05 for all analyses.

RESULT AND DISCUSSION

The result of the study indicated that the most significant variables which predict the burnout is irrational beliefs. When findings were examined according to dimensions of burnout it is observed that ; "emotional exhaustion" was predicted by "attitude towards students", "attitude towards school and parents", "attitude towards oneself" and "social support" variables. "Depersonalization" was predicted

by "attitude towards students", and "work experiences"; "personal accomplishment" was predicted by "attitude towards oneself", "attitude towards students", "work experiences", "social support", "attitude towards school and parents", and "type of school worked in".

The observed relationship between irrational beliefs and burnout supports Anderson's (2000) findings. Anderson reported that there was a positive relationship between irrational beliefs and emotional exhaustion and depersonalization dimensions of burnout and also there was a negative significant relationship between the personal accomplishment and irrational belief.

The research findings related to vocational variables showed that after psychological factors, the most important contribution in predicting the burnout in teachers were work experiences, social support and type of school worked in. Gold (1985) and Byrne's (1994) research results indicated that while teachers work experiences increase, the emotional exhaustion and depersonalization decrease and personal accomplishment increases. parallel results with Gold (1985) and Byrne (1994) were obtained in the present study.

In conclusion with the findings of present research it may be proposed that examining the burnout-irrational beliefs relationship may contribute the field in Turkey. And also defining the variable operationally and developing instrument to measure teachers' attributes and teachers' appreciations about educational and teaching process may conduce the field.

The study on the relationship between irrational belief and the variables that may affect teachers' productivity directly such as job satisfaction, stress, perfectionism and effective classroom management may result in developing new intervention programs to reduce the stress levels of teachers and the improve working climate of the schools.