



Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerini Azaltmada Öncelenmesi Gereken Mesleki Sosyal Destek Faktörleri

Emre TOPRAK¹, Mustafa ÇELEBİ² ve Pınar ORMAN³

• *Geliş Tarihi:* 09.07.2022 • *Kabul Tarihi:* 19.11.2022 • *Yayın Tarihi:* 05.09.2023

Öz

Öğretmenler, tükenmişliğe çok maruz kalan meslek gruplarından. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmak için çeşitli önlemler geliştirilebilir. Mesleki tükenmişliği nelerin etkilediğini belirlemek, bu etkileri azaltmak için öncelenmesi gereken konular hakkında bakış açıları sunabilir. Mevcut araştırmada mesleki sosyal destek faktörlerinin artırılması önemli bir destek kaynağı olarak ele alınmıştır. Araştırma, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmada öncelik verilmesi gereken mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri İç Anadolu'da büyükşehir statüsündeki bir il merkezinde farklı okul türlerinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 397'si (%56) kadın, 312'si (%44) erkek toplam 709 öğretmenden toplanmıştır. Mesleki tükenmişlik düzeyine etki eden değişkenlerin öncelik sıralamasını belirlemek amacıyla yapay sinir ağları kullanılmıştır. Araştırmada mesleki tükenmişliği azaltmada öncelenmesi gereken mesleki sosyal destek faktörlerinin başında yönetim desteği ve öğrenci desteği faktörlerinin geldiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak okullarda yönetim ve öğrenci desteğinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin önlenmesine ya da azaltılmasına imkân vereceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Yapay sinir ağları, mesleki tükenme, mesleki sosyal destek, yordama, öğretmen.

¹ Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-4131-4888, etoprak@erciyes.edu.tr

² Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-0325-7528, mcelebi@erciyes.edu.tr

³ Öğretmen, MEB, ORCID: 0000-0002-0204-829X, piinoom@gmail.com

Atıf:

Toprak, E., Çelebi, M. ve Orman, P. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmada öncelenmesi gereken mesleki sosyal destek faktörleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 38-55. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1142792>

Giriş

Tükenmişlik kavramı “bireyin enerjisinin tükenmesinin yanı sıra karşılaşılabilecek birçok sorunla bunalmış olma duygularının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Freudenberger, 1986). Tükenmişliğin iş yaşamındaki uzantısı olarak görülen mesleki tükenmişlik ise “başarı ile yönetilemeyen kronik iş yeri stresinin sonucu olarak kavramsallaştırılan sendrom” olarak ifade edilmektedir (WHO, 2019). Mesleki tükenmişliğin bireyin enerjisinde tükenme veya bitkinlik duyguları, kişinin işinden soğuması, işiyle ilgili olumsuz duygular ve sinizm eğilimi ve azalan çalışma verimliliği olmak üzere üç boyutundan bahsedilmektedir. İlaveten, mesleki tükenmişlik, aşırı iş yükü, işverenler tarafından kısıtlanmak, yapılan çalışmanın maddi ve manevi yönlerden karşılıksız kalması, iletişim eksikliği, adalet eksikliği, değerler çatışması gibi durumlarda ortaya çıkmakta; bireyin değerlerinde, iradesinde, ruhunda bir aşınma hissi uyandırmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

Mesleki tükenmişlik, çalışanların performanslarını doğrudan etkileyen bir değişkendir. Kamu sektöründe tükenmişliğin sık rastlandığı meslekler bulunmaktadır. Alanyazında özellikle öğretmenlerin tükenmişliklerine yönelik kapsamlı çalışmalar yer almaktadır (Chang, 2020; Oliveira vd., 2021; Skaalvik ve Skaalvik, 2020). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde performanslarına olumlu ya da olumsuz etki yapan birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmen tükenmişliği üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, duygusal tükenmişlik, meslektaşlara, yöneticilere ya da öğrencilere duyarsızlaşma, kişisel başarı veya özyeterlik duygusunun eksikliğinde ortaya çıkan mesleğe özgü zorlanma ve beraberinde gelen vazgeçme isteği ve inancını yansıtmaktadır (Parker vd., 2012). İlaveten, araştırmalar öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının motivasyonel ve duygusal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Yapılan işin doğası, işi gerçekleştiren kişinin özellikleri ile uyumsuz olduğunda tükenmişlik gözlenebilmektedir. Mesleki tükenmişliğin öğretmen hayatını olumsuz etkileyen bir faktör olmasının yanında, öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına da olumsuz etkileri kaydedilmiştir (Klusmann vd., 2016; Madigan ve Kim, 2021). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği arttıkça öğretmenler daha yüksek düzeyde sorumluluğa ve olumlu duygulara sahip olabilmektedir (Klassen vd., 2012). Öte yandan, öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan stresli yaşam ve düşük mesleki başarının öğrencilerde davranış sorunlarını arttırdığı da ifade edilmiştir (Yoon, 2002).

Öğretmenlerin verimli olabilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde sürdürebilmesiyle ilişkili faktörlerden biri de yüksek güdülenmedir (Çiftçi, 2017; Ventura vd., 2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çalışma koşulları üzerine araştırmalar yürüten Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS, 2018) raporunda, “öğretmenlik mesleğini, tercih ettikleri ilk meslek olarak belirten katılımcıların iş doyumlarının daha yüksek olduğu” belirtilmiştir (TEDMEM, 2019). TALIS Raporuna (2018) göre öğretmenlik mesleğinin seçiminde temel motivasyon faktörleri; (1) gençlerin ve çocukların gelişimine katkı sağlama, (2) topluma hizmet etme, (3) sosyal olarak dezavantajlı öğrencilere fayda sağlama, (4) iş güvencesi, (5) düzenli ve güvenilir gelir, (6) çalışma şartları ve (7) istikrarlı kariyer yolu olarak belirlenmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütüne (OECD) bağlı ülkelerde görev yapan öğretmenler, eğitim alanında öncelikli olarak iyileştirme yapılması gereken alanları, “sınıf mevcutlarının ve öğretmenlerin idari yükünün azaltılması” olarak belirtmişlerdir (TEDMEM, 2019).

Psikolojik ve yapısal güçlendirmenin de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin azalmasına katkı sağladığı ve sosyal destek algısını arttırdığı bilinmektedir (Kaya ve Altınkurt, 2018). Sosyal destek bireyin kendini güvende, değerli, saygın, yetkin hissedeceği

psikolojik koşulların yaratılması, daha fazla özerkliğe sahip olmasına imkân tanınması, dezavantajlı olduğu alanların iyileştirilip potansiyelini en iyi şekilde ortaya koymasını sağlayacak koşulların yaratılması olarak ifade edilmiştir (Lam, 2019). Bu bağlamda sosyal destek, stresle baş etmede önemli bir faktör olarak kabul edilebilir. Sosyal destek, algılanan destek ve alınan destek olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Algılanan sosyal destek, gerektiğinde bir sosyal desteğin mevcut olacağı yönünde bir değerlendirmeyi; alınan sosyal destek ise, gerçek destekleyici davranışları ifade eder (Nezu vd., 2003). Öğretmenlerin meslektaşlarından sağladığı sosyal destek algıları başarı duygusunu artırırken, duyarsızlaşma durumlarını azaltmaktadır (Greenglass vd., 1997). Meslektaş desteği, aynı işyerinde çalışan kişilerin mesleki ya da kişisel sorunlar karşısında destekleri, bilgi paylaşımı yapmaları ve başarılarını takdir etmelerine imkân veren sosyal destek kaynağıdır (Wolgast ve Fischer, 2015).

Görev yapılan kurumda yöneticiye ve meslektaşlara güvenin iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Sarıkaya, 2019). Bu bağlamda okullarda yönetim desteği de sosyal destek algısının bir parçasıdır. Yönetim desteği yöneticilerin çalışanlarına değer vermesi, çalışanların rahat bir ortamda çalışmalarını için gereken koşulları oluşturmaya çalışmaları ve çalışanların ihtiyaçlarını önemsemeleri olarak tanımlanır (Bacharach ve Bamberger, 2007; Eisenberger vd., 2002). Yönetim desteği, kurumun ve çalışanların hedeflerine ulaşmaları ve çalışanların iş tatmini sağlamalarına olanak verir. Sosyal desteğin bir diğer boyutunu öğrenci desteğinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerden algıladığı öğrenci desteği, öğretmenlerin kendilerini iyi bir öğretmen olarak hissetmelerini sağlayan, sevildiğini ve öğrencilerine kendini yakın hissetmesini ifade eden duygusal destektir (Yellice-Yüksel vd., 2011). Bunun yanı sıra aile desteği de öğrencilerin eğitimi, karşılaşılan sorunların çözümü ve okulun geliştirilmesinde etkili bir diğer sosyal destek kaynağıdır (Yellice-Yüksel vd., 2008). Aile desteği öğretmenlerin olumsuz ve stresli okul yaşantılarını göğüsleyebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Fiorilli vd., 2019). Öğretmenlerin okul ortamında yönetici, veli ve öğrencilerden aldıkları sosyal desteğin düşük olması verimli çalışma ve örgütsel iklimlerini olumsuz etkilemektedir (Fiorilli vd., 2015; Oğuz ve Kalkan, 2014). Öğretmen tükenmişliği üzerinde etkisi belirlenen bir diğer faktör de etkili öğretim desteğidir. Etkili öğretim desteğinin sağlanabilmesi için öğretmenin psikolojik ve fiziksel durumunun dikkate alınarak tutum, duygu ve fiziksel koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir (Cunningham, 1983). Bu noktada öğretmenlerin tükenmişlik riskini azaltmak için mesleki sosyal desteğin kalitesinin artırılması ve okul sistemi içerisinde öğretmenleri etkileyen faktörlerin derinlemesine analiz edilerek sisteme ilişkin algılarının ortaya çıkarılması önemli görülmektedir.

Tükenmişlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar bireysel stres faktörlerini yansıtmamanın ötesinde, tükenmişliği örgütsel ve kişilerarası bir bağlam içerisinde değerlendirmeye odaklanır (Maslach, 2003). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini azaltmada etkili olan destekleyici faktörlerin belirlenmesi ve okul ikliminin bu doğrultuda düzenlenmesi eğitim-öğretim süreçleri için oldukça değerlidir. Öğretmenler toplumsal gelişmenin önemli bir parçasıdır. Toplum dinamiklerine ve ihtiyaçlarına göre tasarlanan eğitim programlarının uygulanması, bu programların öğrencilere ve dolaylı olarak sosyal hayata katkı sağlaması büyük oranda öğretmenlere bağlıdır. Çünkü öğretmenlerin tükenmişliği çeşitli okul kademelerinde akademik başarının düşmesine sebep olurken (Arens ve Morin, 2016; Dicke, vd., 2020; Madigan ve Kim, 2021); çalışma ortamında kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri öğrencilerin akademik dayanıklılıklarına olumlu etkilemektedir (García-Crespo vd., 2021).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmak için çeşitli önlemler alınabilir. Bu önlemlerden biri, motivasyon kaynağı olarak mesleki sosyal destek algısı faktörlerinin artırılması olabilir. Çalışmalardaki yaygın kanı algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaldığı yönündedir (Burke vd., 1996; Wu vd., 2021; Yılmaz ve Aslan, 2018). Sosyal destek faktörlerinin biri ya da birkaçının eksikliği, öğretmenlerde yoğun stres yaratarak; iş doyumunu, özgüven düzeyi ve yaşam kalitesini olumsuz etkileyen mesleki tükenmişliğe neden olabilmektedir (Zhang ve Zhu, 2007). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki tükenme düzeylerini azaltacak mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması incelenebilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltacak sosyal destek kaynaklarının öncelik sıralaması ele alınmakta, öğretmenlik mesleğinin icra edildiği kurum ve yöneticiler ile bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ilgili konuda rehberlik edilmesi hedeflenmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisi olan mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasının ortaya konulması olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Genel mesleki tükenmişlik düzeyini yordayan mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması nasıldır?
2. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini yordayan mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması nasıldır?
3. Öğrencilere duyarsızlaşma düzeyini yordayan mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması nasıldır?
4. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyini yordayan mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması nasıldır?
5. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma düzeyini yordayan mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilere bakılır ve değişkenlerin arasında ilişki mevcut ise bir değişkenin alacağı değer, diğer değişkenler yardımıyla tahmin edilebilir (Fraenkel vd., 2015). Araştırmada mesleki tükenmişlik ile mesleki sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler ele alınmakta, mesleki tükenmişliği yordamada mesleki sosyal destek değişkenlerin öncelik sıralaması incelenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İç Anadolu'da büyükşehir statüsündeki bir il merkezinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde görev yapan yaklaşık 20,000 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evrenden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 397'si (%56) kadın, 312'si (%44) erkek toplam 709 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Eğitim araştırmalarında tesadüfi veya sistematik bir örneklem seçmenin zorluğu nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılabilir. Uygun örnekleme yöntemi çalışma için hazır bir gruba ifade etse de seçilen örneklemin yanlı olabilmesi bu yöntemin dezavantajıdır (Fraenkel vd., 2015).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara yüz yüze uygulanmış olup, ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)

Araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Yellice-Yüksel vd. (2008) tarafından geliştirilen 5’li Likert şeklinde derecelenebilen 26 madde ve 4 boyutlu “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma şeklindedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda; öğretmenlerin, sahip oldukları özelliklerin öğretmenlikten başka bir meslek için daha uygun olduğunu hissetmeleri, seçme imkanları olsa başka bir mesleği seçebilecekleri, öğretmenlik mesleğinin onların beklentilerini karşılamadığıyla ilgili duygularını ifade eden maddeler bulunmaktadır. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda; öğrencilere öğretmeye, onlarla birlikte olmaya, onlarla ilişki kurmaya tahammülsüzlük ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda yaptıkları işin öğretmenlerde strese, öfkeye, fiziksel olarak hastalanmaya neden olmasıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda; meslektaşlarıyla ilişki kurmak istememe ve yöneticiler tarafından anlaşılama ile ilgili maddeler yer almaktadır. Orijinal ölçeğin geneli için rapor edilen Cronbach Alpha ($Cr \alpha$) güvenilirlik katsayısı ,92 iken alt boyutlar için güvenilirlik katsayısı ,80 ile ,90 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin geneli için $Cr \alpha = ,96$ iken alt boyutlar için güvenilirlik katsayısının ,84 ile ,94 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ)

Öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerini belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilen 5’li Likert şeklinde derecelenebilen 44 madde ve 5 boyutlu “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği şeklindedir. Yönetim desteği alt boyutunda yöneticilerin öğretmenlere mesleki gelişimleri için olanaklar sunması, onların çabalarının takdir edilmesi, uzlaşmacı ve işbirliğine dayalı olumlu ilişkiler kurmaları, görüşlerine değer vermeleri gibi verdikleri destekler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Meslektaş desteği alt boyutunda öğretmenlerin mesleki ya da kişisel sorunları olduğunda meslektaşlarının onlara destek olmaları, başarılarını takdir etmeleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Aile desteği alt boyutunda öğrencilerin eğitimlerinde, karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde ve okulun gelişiminde ailenin ve toplumun desteğini ifade eden maddeler bulunmaktadır. Öğrenci desteği alt boyutunda öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini iyi bir öğretmen olarak hissedebilmelerini sağlayan duygusal destekleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Etkili öğretim desteği alt boyutunda sınıftaki öğrenci sayısı, okulun fiziksel koşulları, engelli öğrenciyle çalışma, okula ayrılan ödenek ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Ölçek geneli için rapor edilen $Cr \alpha$ güvenilirlik katsayısı ,95 iken alt boyutlar için güvenilirlik katsayısı ,69 ile ,95 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin geneli için $Cr \alpha = ,95$ iken alt boyutlar için güvenilirlik katsayısının ,65 ile ,94 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Bu ölçekler dışında katılımcıların “cinsiyet, kıdem, görev yapılan kurum türü, görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü” değişkenlerine ilişkin veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ortalama, medyan, mod, standart sapma ve çarpıklık katsayısı kullanılmıştır. ÖMTÖ ve ÖMSDÖ'den elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

ÖMTÖ ve ÖMSDÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve alt boyutları	n	X	Medyan	Mod	SS	ÇK
Mesleki tükenmişlik (Genel)	709	59,21	57,00	59,00	22,46	,61
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	709	17,79	17,00	7,00	7,75	,44
Öğrencilere duyarsızlaşma	709	14,98	14,00	7,00	6,64	,97
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	709	15,27	14,00	8,00	6,58	,92
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	709	11,15	10,00	5,00	4,80	,53
Mesleki sosyal destek (Genel)	709	134,15	133,00	134,00	28,46	,46
Yönetim desteği	709	53,81	54,00	55,00	16,66	,28
Meslektaş desteği	709	45,12	44,00	39,00	10,39	,11
Aile desteği	709	9,66	9,00	8,00	3,63	,47
Öğrenci desteği	709	12,11	12,00	15,00	2,54	-,41
Etkili öğretim desteği	709	13,43	13,00	16,00	4,24	,18

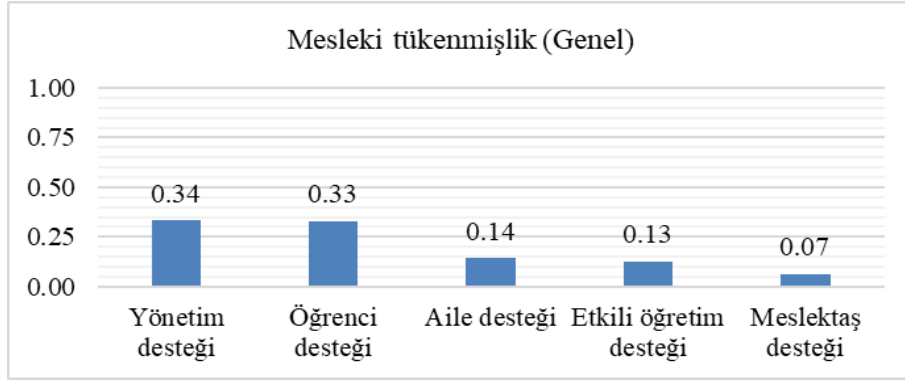
Tablo 1 ÖMTÖ ve ÖMSDÖ puanlarına ilişkin ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Verilere ilişkin çarpıklık katsayıları ± 1 aralığındadır. Bu değer ± 1 aralığında olması, verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2010).

Değişkenlerin mesleki tükenme düzeyini yordamadaki öncelik sıralamasını ortaya koymak amacıyla yapay sinir ağı kullanılmış, verilerin analizi SPSS (IBM, 2020) ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları bağımlı değişken olarak seçilmiştir. Bununla birlikte mesleki sosyal destek algısı faktörleri yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir.

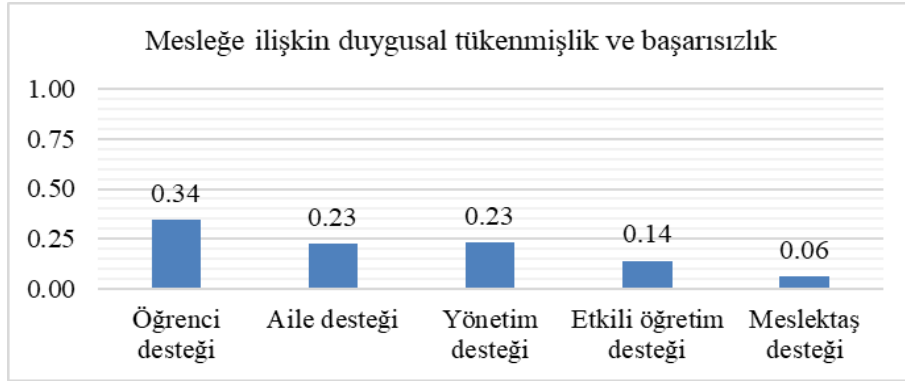
Mesleki tükenmişliğin yordanması amacıyla “Çok Katmanlı Algılayıcı” model kullanılmış, yapay sinir ağı analizlerinde aktivasyon fonksiyonu seçiminde gizli katmanda yer alan hücrelere “Hiperbolik Tanjant Fonksiyonu”, çıktı katmanında yer alan hücrelere ise “Softmax Fonksiyonu” uygulanmıştır. Analizlerdeki veri setinin %70'i eğitimde kullanılan örneklem, %30'u testte kullanılan örneklem olarak seçilmiştir. Yapay sinir ağı her analizde yeni ve farklı bir eğitim ve bir test verisi seçimi yaptığı için veri analizinde mesleki tükenmişliğin dört alt boyutu ve mesleki tükenmişlik toplam puanı için 1000 ayrı yapay sinir ağı modeli olmak üzere, toplam 5000 model kurulmuş ve tüm modellerde her bir yordayıcı değişkenin mesleki tükenmişlik alt boyutları ve toplam puanını yordamadaki öncelik ortalaması hesaplanarak değişkenlerin öncelik sıralaması oluşturulmuştur.

Bulgular

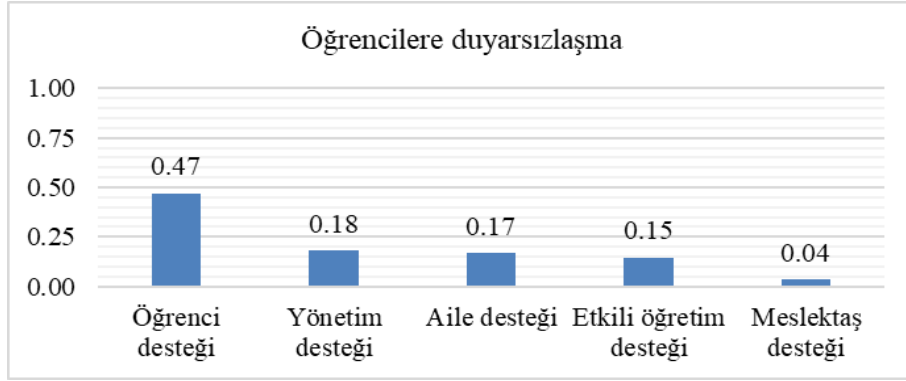
Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik genel düzeyi ve alt boyutlarını yordayan değişkenlerin öncelik sıralaması bu bölümde sırasıyla yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik genel düzeyini yordamada mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1*Değişkenlerin Genel Mesleki Tükenmişliği Yordamadaki Öncelik Sıralaması*

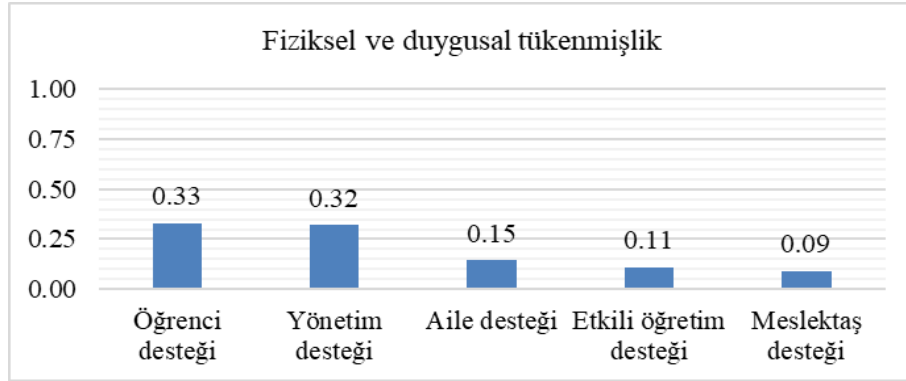
Şekil 1, genel mesleki tükenmişlik düzeyini yordamada mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasının yönetim desteği, öğrenci desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini yordamada değişkenlerin öncelik sıralaması Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2*Değişkenlerin Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlığı Yordamadaki Öncelik Sıralaması*

Şekil 2, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini yordamada mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasının öğrenci desteği, yönetim desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde olduğunu göstermektedir. İlave olarak, yordamada ikinci ve üçüncü sıradaki değişkenler olan yönetim desteği ve aile desteğinin aynı düzeyde önceliğe sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma düzeyini yordamada değişkenlerin öncelik sıralaması Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3*Değişkenlerin Öğrencilere Duyarsızlaşmayı Yordamadaki Öncelik Sıralaması*

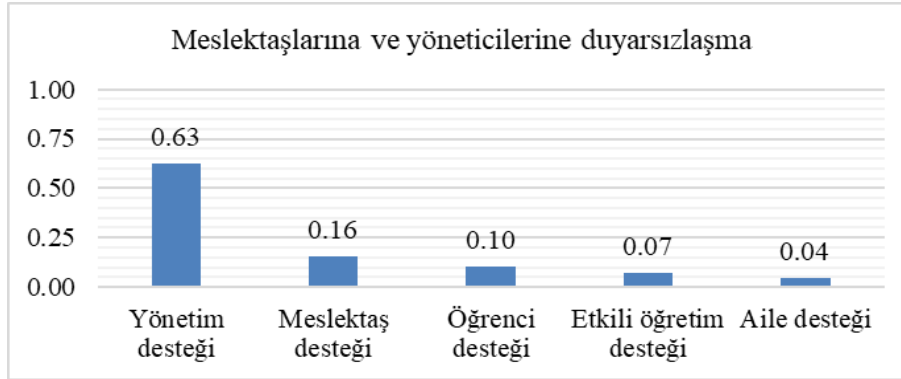
Şekil 3, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyini yordamada mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasının öğrenci desteği, yönetim desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde olduğunu göstermektedir. İlave, yordamada ikinci ve üçüncü sıradaki değişkenler olan yönetim desteği ve aile desteğinin hemen hemen aynı öncelik düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada değişkenlerin öncelik sıralaması Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4*Değişkenlerin Fiziksel ve Duygusal Tükenmişliği Yordamadaki Öncelik Sıralaması*

Şekil 4, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasının öğrenci desteği, yönetim desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyini yordamada değişkenlerin öncelik sıralaması Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5

Değişkenlerin Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşmayı Yordamadaki Öncelik Sıralaması



Şekil 5, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyini yordamada mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasının yönetim desteği, meslektaş desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği ve aile desteği şeklinde olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini azaltacak mesleki sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralamasını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla mesleki tükenmişlik faktörlerini etkileyen mesleki sosyal destek faktörleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Genel Mesleki Tükenmişliklerini Yordayan Mesleki Sosyal Destek Faktörlerinin Öncelik Sıralaması:

Araştırmada elde edilen ilk bulgu, öğretmenlerin genel mesleki tükenmişliklerini yordamada öncelikli etkinin yönetim desteğinden kaynaklandığıdır. Diğer değişkenlerin genel mesleki tükenmişlik düzeyini yordamadaki öncelik sıralaması; öğrenci desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklindedir. Bu bulguya paralel olarak, yöneticilerin destek eksikliğinin öğretmen tükenmişliğinin temel nedenlerinden biri olduğu belirtilmiştir (Groves, 2021; Pines, 2002). Yöneticilerden alınan destek öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde yetkin hissetmelerine, bu nedenle daha az tükenmişlik yaşamalarına olanak sağlar (Yellice-Yüksel vd., 2011). Öğretmen gelişimi için koşullar oluşturan, onların çabalarını ve başarılarını fark eden ve öğretmenleri karar verme sürecine dahil eden okul yöneticilerinin, öğretmen tükenmişliğini azaltmada önemli bir etki yapabileceği belirtilmiştir (Vedvik, 2021). Yönetim desteği işle ilgili stresi azaltarak işten ayrılma yönündeki kararların önlenmesini de sağlamaktadır (Fukui vd., 2019). Öte yandan, yöneticilerin tükenmişliği önlemeye yönelik algılarının incelendiği bir çalışmada; personel kültürü, ilişkiler ve prosedürler öne çıkan temaları oluşturmuştur (Groves, 2021). Bu üç temanın okul yönetimi ile organik yönü değerlendirildiğinde, yönetim desteğinin tükenmişliği önlemede çok boyutlu güçlü etkisi söz konusu olabilir. Bu bağlamda yöneticilerin okul iklimini yönlendirme becerileri öğretmenlerin tükenmişlik yaşama durumlarını da etkileyecektir. Tükenmişliğe yönelik yönetici desteği; öğretmenlerin çalışma ortamını tanıma, esnek çalışma programlarıyla öğretmenlerin ailelerine ve işlerine yönelik sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olma, evrak işlerini azaltma, karar alma süreçlerine katılımlarını sağlama, sınıf başına düşen öğrenci sayısını ve ders saatleri dışında gerçekleştirilecek görevlerin azaltılması yoluyla sağlanabilir (Simões vd., 2021). Bu amaçla okul yönetiminin öğretmenlerin taleplerini dikkate alması önemli görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin genel mesleki tükenmişliğini yordayan öncelikli değişkenlerden bir diğerinin öğrenci desteği olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle ilişkiler mesleki tükenmeyle önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur (Klassen vd., 2012). Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi öğretimin olumlu çıktılarının temeli olarak ifade edilmiştir (Maslach ve Leiter, 1999). Lopes ve Oliveira (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin iş tatmininin öncelikli yordayıcılarının kişilerarası yakın ilişkiler ve özellikle de öğrencilerle olan ilişkiler olduğunu bildirmişlerdir. Alanyazında yer alan bulgular mesleki tükenmişliğin azaltılmasında mesleki sosyal destek faktörlerinin önemini desteklemektedir.

Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlıklarını Yordayan Mesleki Sosyal Destek Faktörlerinin Öncelik Sıralaması

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini yordamada öncelikli değişkenin öğrenci desteği olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, diğer değişkenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini yordamadaki öncelik sıralaması yönetim desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde oluşmuştur. TALIS (2018) raporunda öğretmenlerin mesleği tercih etmelerine neden olan motivasyon faktörleri arasında, gençlerin ve çocukların gelişimine katkı sağlayabilme ilk sırada yer almaktadır (TEDMEM, 2019). Öğretmenlerin mesleki verimlilikleri arttıkça tükenmişlik yaşama olasılıkları azalacaktır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007). Bu bağlamda algılanan öğrenci desteğinin artması ile öğretmenlerin mesleğe yönelik duygusal tükenmişliklerinin azalması beklenebilir. Sosyal desteğin, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini ve duyarsızlaşmalarını azaltırken, kişisel başarılarını arttırdığı bilinmektedir (Gündüz, 2005). Öğrencilerle sürdürülen ilişkilerin niteliğinin duygusal tükenme üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Van Droogenbroeck vd., 2014). Öğrencileri karşısında kendini başarılı gören ve çeşitli şekillerde öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını düşünen öğretmenlerin okullarından ayrılma olasılıkları da düşük bulunmuştur (Johnson ve Birkeland, 2003). Bunun yanında öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerine katkı sağlayamama algısı öğretmen tükenmişliğini arttıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin duygusal potansiyellerinin azalması, mesleğe devam edemeyeceklerini ve faydalı olamayacaklarını hissetmelerine de neden olmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Öğrencilerin istenmeyen davranışları öğretmenlerin duygusal tükenmeleri ile pozitif ilişkilidir (Rajendran vd., 2020). Çalışmalar, okul iklimini iyileştirmeye yönelik faaliyetlerle duygusal ve sosyal destek miktarının artırılmasının mesleğe ilişkin duygusal tükenmişliği azalttığını (Camacho vd., 2021) ve daha az duygusal tükenme oluşturduğunu göstermektedir (Kinman vd., 2011). TALIS (2018) raporunda, katılımcı ülkelerin öğretmenlerinin bir ders saati içinde fiilen öğretime ayırdıkları sürenin, sınıf düzenini sağlamaya çalışma nedeniyle azaldığı vurgulanmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyini arttıran bir faktör olarak öğrenci desteğinin düşüklüğünün tipik bir örneği kabul edilebilir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili olmayan her türlü iş yükünün, duygusal tükenmeye neden olabileceği ifade edilmiştir (Van Droogenbroeck vd., 2014). Öte yandan Klassen vd. (2012), öğrencilerle kurulan olumlu iletişimin işe bağlılık ve duygusal tükenmeye olumlu etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Duygusal tükenmenin önemli bir diğer yordayıcısı da yönetici desteğidir (Grobela, 2021; Wilk ve Moynihan, 2005). Skaalvik ve Skaalvik (2017), yönetim kaynaklı zaman baskısı veya aşırı iş yükünün duygusal tükenmenin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalar aile desteğinin de öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algısına olumlu etki ettiğini göstermiştir (Bataneh ve Alsagheer, 2012; Demirel

ve Yücel, 2017). İlâveten, aşırı iş yükü ve iş stresi duygusal tükenmişlik ve bireysel performansla ilişkili bulunmuştur (Zhang ve Zhu, 2007). Fiorilli vd. (2017), tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile pozitif, kişisel başarı ile negatif ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan bulgular duygusal tükenme ve başarısızlık algısının azaltılmasında mesleki sosyal destek faktörlerinin önemini göstermektedir.

Öğrencilere Duyarsızlaşmayı Yordayan Mesleki Sosyal Destek Faktörlerinin Öncelik Sıralaması

Öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşmasını yordamada öncelikli değişkenin öğrenci desteği olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, diğer değişkenlerin öğrencilere duyarsızlaşma düzeyini yordamadaki öncelik sıralaması yönetim desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde oluşmuştur. Öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşması; öğrencilere karşı olumsuz, duygusuz ve mesafeli bir tutum ile karakterize edilmiştir (Klusmann vd., 2008). Duygusal tükenme ve öğrencilere duyarsızlaşma düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere karşı daha eleştirel ve daha az cesaret verici olmaları öğrenci-öğretmen ilişkisi olumsuz etkiler (Klusmann vd., 2016). Yıkıcı sınıf olayları öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı olumsuz durumlarda yaşadığı duygu yoğunluğu genel iş tükenmişlikleri ile pozitif ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıfta karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara ve zorluklara yönelik farkındalığın artırılmasının tükenmişlik üzerinde olumlu etkileri olabilir. Simões ve Calheiros (2019), kişilerarası öz yeterlilik ve öğretmen-öğrenci yakınlığının aracılığında, öğretmen duyarsızlaşmasındaki artışın, öğrencinin istenmeyen davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Skaalvik ve Skaalvik (2017) çalışmalarında yıkıcı öğrenci davranışlarının duyarsızlaşma ve kişisel başarının en güçlü yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda alanyazından elde edilen bulgular paralelinde öğrencilere duyarsızlaşma algısının azaltılmasında öğrenci desteğinin önemi vurgulanabilir.

Öğretmenlerin Fiziksel ve Duygusal Tükenmişliklerini Yordayan Mesleki Sosyal Destek Faktörlerinin Öncelik Sıralaması

Öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişliklerini yordamada öncelikli değişkenin öğrenci desteği olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, diğer değişkenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyini yordamadaki öncelik sıralaması yönetim desteği, aile desteği, etkili öğretim desteği ve meslektaş desteği şeklinde oluşmuştur. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik hastalık nöbetleri, uyku sorunları, sürekli ilaç kullanımı, işyerinden ayrılma isteği gibi belirtilerle ilişkilendirilmektedir (Kristensen vd., 2005). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretimde karşılaşılan zorluklar öğretmenlerde fiziksel ve duygusal tükenmişliğe neden olabilir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin (2007), kalabalık sınıflarda ders vermenin öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinde tükenmişliklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Alkeveli (2021) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının yaş ve kıdem faktöründen etkilenmediğini; okul türü ve sınıf mevcudu faktörlerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, çalışma ortamının getirdiği fiziksel ve duygusal yorgunluğun tükenmişliğe neden olabileceğini düşündürmektedir. Disiplin sorunları ve sınıf yönetimiyle ilgili problemler öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının bir diğer nedenidir (Durak ve Seferoğlu, 2017). Bu durumda fiziksel ve duygusal tükenmişlik algısı, çalışmaya sık sık ara verme veya işten ayrılma isteğine neden olabilir (Maslach ve Jackson, 1981). Alanyazında yer alan araştırmalar özellikle öğrenci desteği ve yönetici desteğinin artırılmasına yönelik çalışmaların öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişliğini azaltacağını belirtmekte, bu durum mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşmasını Yordayan Mesleki Sosyal Destek Faktörlerinin Öncelik Sıralaması

Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşmasını yordayan öncelikli değişkenin yönetim desteği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, diğer değişkenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyini yordamadaki öncelik sıralaması meslektaş desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği ve aile desteği şeklinde oluşmuştur. Yönetici desteğinin öğretmen duyarsızlaşması üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Yönetici desteği düzeyi arttıkça, mesleki stres ve duyarsızlaşma duyguları arasındaki ilişkinin gücü azalmaktadır (Greenglass vd., 1996; Russell vd., 1987). Duman, Sak ve Şahin Sak'ın çalışmalarında (2020), öğretmenlerin mesleki duyarsızlaşmalarında meydana gelen artışın örgütsel sinizm tutumlarının da artmasına neden olacağı ifade edilmiştir. Alkeveli (2021), destekleyici müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma hissetmelerinin bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen meslektaşların gözlemlerine dayanan bir çalışma; tek başına idare etmekte zorlanma, özveri gösterme, ulaşılmaz hedefler için mücadele etme, mesafeli ve izole olma gibi tükenmişlik belirtilerinin meslektaşlar tarafından algılanabildiğini göstermiştir (Ericson-Lidman ve Strandberg, 2007). Meslektaşlarla iletişimin kalitesi, iş motivasyonunu arttırarak tükenmişlik üzerinde olumlu etkiler sağlamaktadır (Fernet vd., 2010). Arslan (2020), idarecilerin performans değerlendirmesinin subjektif olduğuna inanan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir. Alanyazına göre psikolojik sermaye, psikolojik ve yapısal güçlendirme öğretmenlerin duyarsızlaşmasını azaltmada önemli bir etkiye sahiptir (Kaya ve Altınkurt, 2018). Öğretmen-yönetici ilişkisinin kalitesi, öğretmenin kuruma olan bağlılık duygusunu etkilemektedir (Grayson ve Alvares, 2008). Aksi durumlarda duyarsızlaşma gelişilebilmektedir.

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisi olan sosyal destek faktörlerinin öncelik sıralaması temelinde önemli çıkarımlara sahiptir. Öğretmen tükenmişliğine neden olan faktörlerin öncelik sıralamasının ortaya konulması ve gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları yönetim desteği ve öğrenci desteğinin öğretmen tükenmişliği üzerindeki kilit rolünü ortaya koymuştur. Sağlıklı bir okul ikliminin geliştirilmesi bağlamında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin öğretmen tükenmişliği temelinde işbirliği yapması önemli görünmektedir. Öğretmen tükenmişliğinin doğal bir süreç içerisinde oluşmadığının bilincinde olunmalı ve bu duruma neden olan etkenlerin varlığı göz ardı edilmemelidir. Okul yöneticilerinin öğretmen tükenmişliği konusunda farkındalıklarının arttırılması ve önleyici bir tutum sergilemeleri yönünde eğitilmeleri tükenmişliği azaltmada önemli katkılar sağlayabilir. Öğrencilerin öğretmen tükenmişliğini nasıl etkilediklerini ve bu durumdan nasıl etkilendiklerini anlamalarına yardımcı olmak için çaba sarf edilmelidir. Bu araştırma öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-etkili öğretim ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin ve etkileşimin önemini açıklayan bağlantı mekanizmasını ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar teorik yapının geliştirilmesi ve güncel uygulamaların planlanması amacıyla kullanılabilir.

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları mevcuttur. Tükenmişlik bireylerin sürekli olarak aynı düzeyde algıladıkları psikolojik bir durum değildir. Duygu ve düşünceler zaman içinde değişebilir. Çalışmanın kesitsel olması bu bağlamda bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Ayrıca çalışma nicel verilerle gerçekleştirilmiş olup öznel düşüncelere dayanmaktadır. Belirtilen düşüncelerin uygulamadaki yansımaları gözlemlenememiştir. Alanyazında tükenmişliğe eşlik eden psikolojik ve fizyolojik faktörlerin etkileri konusunda fikir birliği

bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen tükenmişliğine etki edebilecek faktörler mevcut araştırmada sadece mesleki sosyal destek faktörleri olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın sınırlılıklarından hareketle gelecekte yapılacak çalışmaların nitel verilerle desteklenecek şekilde tasarlanması önerilebilir. Nitel görüşmeler ve uygulamalardaki incelemeler ile araştırma sonuçları derinleştirilebilir. Alanyazında tükenmişliğe eşlik eden psikolojik ve fizyolojik faktörlerin etkileri konusunda fikir birliği bulunmadığı için öğretmen tükenmişliğine etki edebilecek faktörler ya da tükenmişliği azaltabilecek faktörler yeni araştırmalar için problem durumu olarak belirlenebilir. Bu faktörler kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik vb. kategoriler ile ele alınabilir.

Okul yönetimleri için öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine yönelik bilgilendirme ve önleme amaçlı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu seminerlerde katılımcıların tükenmişliğe eşlik eden fizyolojik ve psikolojik durumları, incelemeyi derinleştirmek adına değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programları mesleki tükenmişliğe yönelik farkındalık eğitimleri ile desteklenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik kurulunun 31/05/2022 tarihli 231 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Yazar Katkısı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813.
- Arslan, F. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education, 27*(2), 5-13.
- Bacharach, S. B., & Bamberger, P. A. (2007). 9/11 and New York City firefighters' post hoc unit support and control climates: A context theory of the consequences of involvement in traumatic work-related events. *Academy of Management Journal, 50*(4), 849-868.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping, 9*(3), 261-275.
- Camacho, D. A., Hoover, S. A., & Rosete, H. S. (2021). Burnout in urban teachers: The predictive role of supports and situational responses. *Psychology in the Schools, 58*(9), 1816-1831.

- Cemaloğlu, N., ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 90). Frontiers.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algularına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirel, Y. ve Yücel, M. (2017). Sosyal destek ve psikolojik güçlendirmenin duygusal tükenmişlik üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 310-321.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061.
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127.
- Durak, H. Y. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(2), 759-788.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565.
- Ericson-Lidman, E., & Strandberg, G. (2007). Burnout: co-workers' perceptions of signs preceding workmates' burnout. *Journal of Advanced Nursing*, 60(2), 199-208.
- Fernet, C., Gagné, M., & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163-1180.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome: A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.
- Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., & Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools*, 56(5), 781-791.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.

- Freudenberger, H. J. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18(3), 247-251.
- Fukui, S., Wu, W., & Salyers, M. P. (2019). Impact of supervisory support on turnover intention: The mediating role of burnout and job satisfaction in a longitudinal study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 46(4), 488-497.
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *Plos One*, 16(7), e0253409.
- Grayson, J. L., & Alvares, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 185-197.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11(3), 267-278.
- Grobelna, A. (2021). Emotional exhaustion and its consequences for hotel service quality: The critical role of workload and supervisor support. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 30(4), 395-418.
- Groves, R. (2021). *Perceptions of title I elementary teachers and administrators on teacher burnout*. Unpublished doctoral dissertation, William Woods University.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- IBM. (2020). IBM SPSS statistics base 25. SPSS inc.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Kaner, S. (2007). Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Kaya, Ç. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.

- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192-207.
- Lam, B. H. (2019). *Social support, well-being, and teacher development*. Singapore: Springer.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(4), 641–659.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.021
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout Sanfrancisco*. CA: Josey-Bass.
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., Geller, P. A., & Weiner, I. B. (2003). *Handbook of psychology, Volume 9: Health psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 13*(3), 787-795.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1779-1808.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503-513.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching, 8*(2), 121-140.
- Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher, 47*(3), 477-500.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Simões, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work–family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1349-1368.
- Simões, F., & Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, 22(4), 991-1013.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.
- TEDMEM. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). *Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Vedvik, A. S. B. (2021). Burnout: A collaborative school culture as a resource for teachers (Master's thesis).
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277-302.
- Wilk, S. L., & Moynihan, L. M. (2005). Display rule “regulators”: The relationship between supervisors and worker emotional exhaustion. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 917-927.
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97-114.
- World Health Organization (WHO). (28 May 2019). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: international classification of diseases. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Wu, F., Ren, Z., Wang, Q., He, M., Xiong, W., Ma, G., ... & Zhang, X. (2021). The relationship between job stress and job burnout: the mediating effects of perceived social support and job satisfaction. *Psychology, Health & Medicine*, 26(2), 204-211.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. ve Şekercioğlu G., (2008). *Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.

- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2007). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education. *Human Communication*, 10(4), 487-496.



Professional Social Support Factors to be Prioritized in Reducing Professional Burnout Levels of Teachers

Emre TOPRAK¹, Mustafa ÇELEBİ² & Pınar ORMAN³

• **Received:** 09.07.2022 • **Accepted:** 19.11.2022 • **Published:** 05.09.2023

Abstract

Teaching is one of the professions that are exposed to burnout the most. Various measures can be developed to reduce the professional burnout levels of teachers. Determining the potential factors affecting professional burnout can offer perspectives on issues that need to be prioritized to reduce these effects. In the present study, increasing professional social support factors was considered an important source of support. The research aimed to determine the priority order of professional social support factors that should be prioritized in reducing professional burnout levels of teachers. The study was designed in the relational research design among the quantitative research methods. The research data were collected from a total of 709 teachers, 397 (56%) females and 312 (44%) males, working in different types of schools in a metropolitan city center located in Central Anatolia and selected using the convenient sampling method. Artificial neural networks were used to determine the priority order of the variables affecting the level of professional burnout. In the study, it was determined that the main factors of professional social support that should be prioritized in reducing professional burnout were administrative support and student support. Based on the results of this study, it can be argued that studies aimed at improving administrative and student support in schools would enable teachers to prevent or reduce their professional burnout levels.

Keywords: Artificial neural networks, professional burnout, professional social support, predict, teacher.

¹ Assoc. Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, ORCID: 0000-0002-4131-4888, etoprak@erciyes.edu.tr

² Prof. Dr. Erciyes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, ORCID: 0000-0002-0325-7528, mcelebi@erciyes.edu.tr

³ Teacher, MEB, ORCID: 0000-0002-0204-829X, piinoom@gmail.com

Cited:

Toprak, E., Çelebi, M., & Orman, P. (2023). Professional social support factors to be prioritized in reducing professional burnout levels of teachers. *Pamukkale University Journal of Education*, 59, 38-55. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1142792>

Introduction

The concept of burnout is defined as “the energy depletion experienced by an individual and a process which develops as a result of feeling exhausted due to many problems that may be encountered” (Freudenberger, 1986). Professional burnout, which is considered as the reflection of burnout in work life, is expressed as “the syndrome conceptualized as a result of chronic workplace stress that cannot be managed successfully” (WHO, 2019). Professional burnout has been reported to have three dimensions, which are feelings of energy depletion or exhaustion, increased mental distance from one’s job or feelings of negativism or cynicism related to one’s job, and reduced professional efficacy. In addition, professional burnout develops in situations such as excessive workload, being restricted by employers, material and moral dissatisfaction with work, lack of communication, lack of justice, and conflict of values, creating a sense of exhaustion in the values, will, and spirit of the individual (Maslach & Leiter, 1997).

Professional burnout is a variable that directly affects the performance of employees. Burnout is commonly experienced in many professions in the public sector. The literature contains comprehensive studies, especially on teacher burnout (Chang, 2020; Oliveira et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2020). There are many factors that have positive or negative effects on the performance of teachers in the education process. Research on teacher burnout has revealed emotional burnout, desensitization towards colleagues, administrators, or students, professional strain in terms of personal achievement or lack of self-efficacy, and the accompanying desire and belief to give up (Parker et al., 2012). In addition, research has demonstrated that the burnout status of teachers is affected by motivational and emotional factors (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Burnout can be observed when the nature of the work performed is incompatible with the characteristics of the individual performing the work. Professional burnout is a factor that negatively affects the lives of teachers and it has also been reported to have negative effects on the academic achievement and motivation of students (Klusmann et al., 2016; Madigan & Kim, 2021). As the quality of the teacher-student relationship increases, teachers can have a higher level of responsibility and positive emotions (Klassen et al., 2012). On the other hand, it has been stated that stressful life and poor professional achievement causing burnout in teachers increase behavioral problems in students (Yoon, 2002).

One of the factors associated with the ability of teachers to be efficient and to perform educational activities effectively is high motivation (Çiftçi, 2017; Ventura et al., 2015). The report of the Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2018), which studied the working conditions of teachers and school principals, stated that “the participants, who mentioned that teaching was the first profession they preferred, had higher job satisfaction levels” (TEDMEM, 2019). According to the TALIS Report (2018), the main motivation factors in choosing the teaching profession were determined as (1) contributing to the development of young people and children, (2) serving the society, (3) benefiting socially disadvantaged students, (4) employment guarantee, (5) regular and reliable income, (6) working conditions, and (7) stable career path. According to the teachers working in countries affiliated to the Organization for Economic Development and Cooperation (OECD), the areas that needed to be improved primarily in the field of education were “reducing class sizes and the administrative burden of teachers” (TEDMEM, 2019).

It is known that psychological and structural empowerment also contributes to the decrease in burnout level of teachers and increases the perception of social support (Kaya & Altinkurt, 2018). Social support is defined as the development of psychological conditions

in which the individual would feel secure, valuable, respected, and competent, allowing him/her to have more autonomy, and creating conditions that will improve the areas where he/she is disadvantaged, and reveal his/her potential in the best way (Lam, 2019). In this context, social support can be considered as an important factor in coping with stress. Social support has two dimensions, which are perceived and received support. Perceived social support refers to an assessment that social support will be available when necessary, and received social support refers to real supportive behaviors (Nezu et al., 2003). The perceived social support teachers receive from their colleagues increases the sense of achievement and reduces desensitization (Greenglass et al., 1997). Colleague support is a source of social support that enables individuals working in the same workplace to support, share information, and appreciate achievement in the face of professional or individual problems (Wolgast & Fischer, 2015).

It has been reported that trust in administrators and colleagues is a significant predictor of job satisfaction in the institution (Sarıkaya, 2019). In this context, administrative support is also a part of the perceived social support in schools. Administrative support is defined as valuing employees, trying to create the conditions necessary for employees to work in a comfortable environment, and caring about the needs of employees (Bacharach & Bamberger, 2007; Eisenberger et al., 2002). Administrative support enables the organization and employees to achieve their goals and employees to ensure job satisfaction. Another dimension of social support is the student support. The perceived student support received by the teachers from the students refers to the emotional support that makes the teachers feel like a good teacher, enables them to feel loved and close to their students (Yellice-Yüksel et al., 2011). In addition, family support is another effective source of social support in the education of students, solving the problems encountered, and improving the school (Yellice-Yüksel et al., 2008). Family support makes it easier for teachers to cope with negative and stressful school experiences (Fiorilli et al., 2019). Poor social support that teachers receive from administrators, parents, and students in the school environment negatively affects their productive work and organizational climates (Fiorilli et al., 2015; Oğuz & Kalkan, 2014). Another factor that has been determined to have an impact on teacher burnout is effective teaching support. It has been recommended that effective teaching support can be provided by improving attitudes, emotions, and physical conditions of the teacher by considering his/her psychological and physical conditions (Cunningham, 1983). At this point, it is important to increase the quality of professional social support to reduce the risk of burnout of teachers and to reveal their perceptions of the system by performing an in depth analysis of the factors affecting teachers in the school system.

Studies on burnout have focused on evaluating burnout in an organizational and interpersonal context, beyond reflecting individual stressors (Maslach, 2003). Determining the support factors that are effective in reducing the professional burnout of teachers and regulating the school climate accordingly are quite valuable for educational processes. Teachers constitute important part of social development. The implementation of education programs designed according to the dynamics and needs of the society and the contribution of these programs to students and indirectly to social life depend largely on teachers. Hence, while teacher burnout causes decreased academic success at various school levels (Arens & Morin, 2016; Dicke, et al., 2020; Madigan & Kim, 2021), feeling safe and comfortable in the working environment positively affects academic resilience of the students (García-Crespo et al., 2021).

Various measures can be taken to reduce the professional burnout levels of teachers. One of these measures may be increasing the number of perceived professional support

factors as a source of motivation. The common belief in the studies is that teacher burnout levels decrease as the level of perceived social support increases (Burke et al., 1996; Wu et al., 2021; Yılmaz & Aslan, 2018). The absence of one or more of the social support factors can create intense stress in teachers and cause professional burnout, which negatively affects job satisfaction, level of self-confidence, and quality of life (Zhang & Zhu, 2007). In this context, the priority ranking of professional social support factors that will reduce the professional burnout levels of teachers can be examined. In this study, the priority ranking of social support resources that will reduce the professional burnout levels of teachers was discussed, and it was aimed to guide the administrators and researchers working in this field as well as the institutions involving the teaching profession. From this point of view, the aim of the study was determined as revealing the priority ranking of professional social support factors affecting professional burnout levels of teachers. For this purpose, answers were sought to the following research questions:

1. What is the priority ranking of professional social support factors that predict the overall level of professional burnout?
2. What is the priority ranking of professional social support factors that predict the level of emotional burnout and failure related to the profession?
3. What is the priority ranking of professional social support factors that predict the level of desensitization to students?
4. What is the priority ranking of professional social support factors that predict the level of physical and emotional burnout?
5. What is the priority ranking of professional social support factors that predict the level of desensitization to colleagues and administrators?

Method

Research Model

This study is a predictive correlation study, which is a type of correlational research. In predictive correlational studies, the relationships between variables are examined, and if there is a relationship between variables, the value of one variable can be estimated with the help of other variables (Fraenkel et al., 2015). In the study, the relationships between professional burnout and perceived professional social support were discussed, and the priority ranking of professional social support variables in predicting professional burnout was examined.

Sample

The population of the study consisted of approximately 20,000 teachers teaching in the second semester of the 2021-2022 academic year in a metropolitan city center in Central Anatolia. The sample of the study consisted of 709 teachers, 397 (56%) females and 312 (44%) males, determined via convenience sampling method. The convenience sampling method can be used due to the difficulty of selecting a random or systematic sample in educational research. Although the convenience sampling method refers to a group ready for the study, the disadvantage of this method is that the selected sample can be biased (Fraenkel et al., 2015).

Data Collection Tools

The data collection tools used in the study were administered to the participants face-to-face, and the information about the scales was presented below, respectively.

Teacher Burnout Scale (TBS)

In this study, “Teacher Burnout Scale”, which is a 5-point Likert-type scale consisting of 26 items and four dimensions developed by Yellice-Yüksel et al. (2008), was used to determine the professional burnout levels of teachers. The subdimensions of the scale are emotional burnout and failure related to the profession, desensitization to students, physical and emotional burnout, and desensitization to colleagues and administrators. The emotional burnout and failure related to the profession dimension contains items expressing emotions of teachers that their characteristics are more suitable for another profession rather than teaching, that they could have chosen another profession if they had the opportunity to choose, and that the teaching profession does not meet their expectations. In the dimension of desensitization, there are items related to intolerance to instructing students, being with students, and establishing relationships with them. In the subdimension of physical and emotional burnout, there are items related to the fact that the work they do causes stress, anger, and physical diseases in teachers. In the subdimension of desensitization to colleagues and administrators, there are items related to being unwilling to establish a relationship with colleagues and not being understood by the administrators. Cronbach’s Alpha ($Cr \alpha$) reliability coefficient reported for the overall original scale was .92, and the reliability coefficient for the subdimensions ranged between .80 and .90. In this study, $Cr \alpha$ was determined as .96 for the overall scale, and the reliability coefficient for the subdimensions was determined to range between .84 and .94.

Teacher Professional Social Support Scale (TPSSS)

The “Teacher Professional Social Support Scale”, which is a 5-point Likert-type scale consisting of 44 items and five dimensions developed by Kaner (2007), was used to determine the perceived professional social support levels of teachers. The subdimensions of the scale are administrative support, colleague support, family support, student support, and effective teaching support. The subdimension of administrative support contains items related to the support provided by the administrators such as offering opportunities to teachers for their professional development, appreciating their efforts, establishing positive relationships based on compromise and cooperation, and valuing their opinions. In the subdimension of colleague support, there are items related to colleague support provided by colleagues when they have professional or personal problems and appreciation of their success. The family support subdimension contains items expressing the support of the family and the society in the education of the students, in the solution of the problems encountered, and in the improvement of the school. In the subdimension of student support, there are items related to the emotional support of the students that make teachers feel like a good teacher. The effective teaching support subdimension includes items related to the number of students in the classroom, physical conditions of the school, working with disabled students, and the allowance allocated to the school. The $Cr \alpha$ reliability coefficient reported for the scale is .95, and the reliability coefficient for the subdimensions varied between .69 and .95. In this study, $Cr \alpha$ was determined as .95 for the overall scale, and the reliability coefficient for the subdimensions was determined to change between .65 and .94.

Personal Information Form

In addition to these scales, the data of the participants regarding the variables of “gender, seniority, type of institution, place of residence, educational status, type of faculty they graduated” were collected with the personal information form developed by the researchers.

Data Analysis

The research data were analyzed through mean, median, mode, standard deviation, and skewness coefficient values. Descriptive statistics regarding the data obtained from TBS and TPSSS were presented in Table 1.

Table 1

Descriptive Statistics Regarding the TBS and TPSSS Scores

Scales and sub-dimensions		n	X	Median	Mode	SD	SC
TBS	Overall level of professional burnout	709	59.21	57.00	59.00	22.46	.61
	Emotional burnout and failure related to the profession	709	17.79	17.00	7.00	7.75	.44
	Desensitization to students	709	14.98	14.00	7.00	6.64	.97
	Physical and emotional burnout	709	15.27	14.00	8.00	6.58	.92
	Desensitization to colleagues and administrators	709	11.15	10.00	5.00	4.80	.53
TPSSS	Overall level of professional burnout	709	134.15	133.00	134.00	28.46	.46
	Emotional burnout and failure related to the profession	709	53.81	54.00	55.00	16.66	.28
	Desensitization to students	709	45.12	44.00	39.00	10.39	.11
	Physical and emotional burnout	709	9.66	9.00	8.00	3.63	.47
	Desensitization to colleagues and administrators	709	12.11	12.00	15.00	2.54	-.41
	Overall level of professional burnout	709	13.43	13.00	16.00	4.24	.18

Table 1 shows that the mean, median, and mode values of the TBS and TPSSS scores were quite close to each other. The skewness coefficients (SC) of the data were in the range of ± 1 . When this value is in the range of ± 1 , it means that the data do not indicate an excessive deviation from the normal distribution (Çokluk et al., 2010).

Artificial neural network was used to reveal the order of priority for the variables in predicting the professional burnout level, and the analysis of the data was performed by using SPSS (IBM, 2020). In the data analysis process, professional burnout scores of teachers were selected as the dependent variable. In addition, perceived professional social support factors were determined as predictive variables.

The “Multi-Layer Sensor” model was used to predict professional burnout, and in artificial neural network analysis, “Hyperbolic Tangent Function” was applied to the cells in the hidden layer and “Softmax Function” was applied to the cells in the output layer in the selection of the activation function. In the analyses, 70% of the data set were selected as the sample used in education and 30% as the sample used in the test. Since the artificial neural network selected a new and different training and test data in each analysis, a total of 5,000 models were established in the data analysis, including four subdimensions of professional burnout and 1,000 different artificial neural network models for the total score of professional burnout. The priority average of each predictor variable in predicting the professional burnout subdimensions and the total score was calculated in all models and the priority ranking of the variables was obtained.

Results

In this section, the priority ranking of the variables predicting the overall level and subdimensions of teacher burnout was presented, respectively. The priority ranking of professional social support factors in predicting the overall level of teacher burnout was presented in Figure 1.

Figure 1

Priority Ranking of Variables in Predicting Overall Professional Burnout

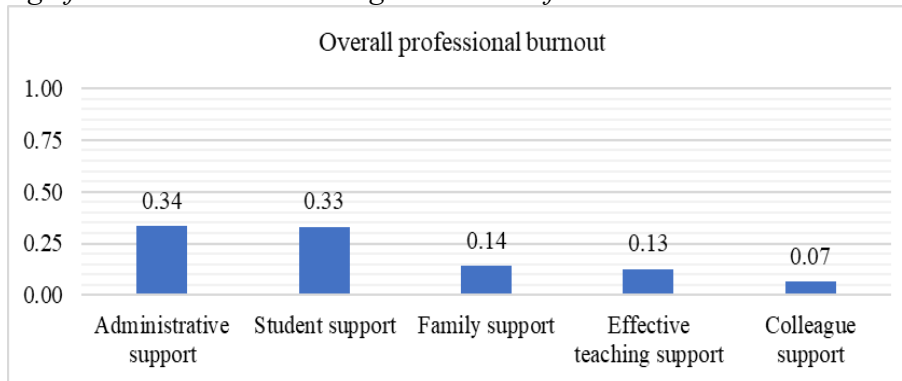


Figure 1 demonstrates that the priority ranking of professional social support factors in predicting the overall level of professional burnout was administrative support, student support, family support, effective teaching support, and colleague support. The priority ranking of professional social support factors in predicting the emotional burnout and failure related to the profession level of teachers was presented in Figure 2.

Figure 2

Priority Ranking of Variables in Predicting Emotional Burnout and Failure Related to the Profession

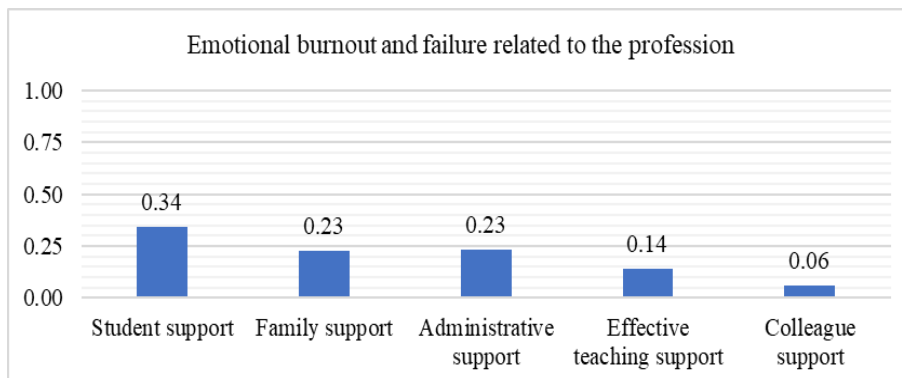


Figure 2 demonstrates that the priority ranking of professional social support factors in predicting the emotional burnout and failure related to the profession was student support, administrative support, family support, effective teaching support, and colleague support. In addition, it was determined that administrative support and family support, which were the second and third variables in the prediction, had the same priority. The priority ranking of professional social support factors in predicting the desensitization levels of teachers to students was presented in Figure 3.

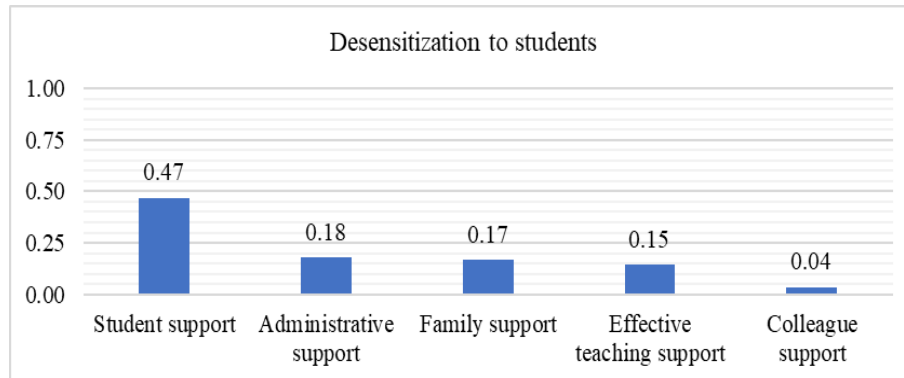
Figure 3*Priority Ranking of Variables in Predicting Desensitization to Students*

Figure 3 demonstrates that the priority ranking of professional social support factors in predicting the desensitization to students was student support, administrative support, family support, effective teaching support, and colleague support. In addition, it was determined that administrative support and family support, which are the second and third variables in the prediction, have almost the same priority level. In addition, it was determined that administrative support and family support, which were the second and third variables in the prediction, had almost the same priority level. The priority ranking of professional social support factors in predicting the physical and emotional burnout level of teachers was presented in Figure 4.

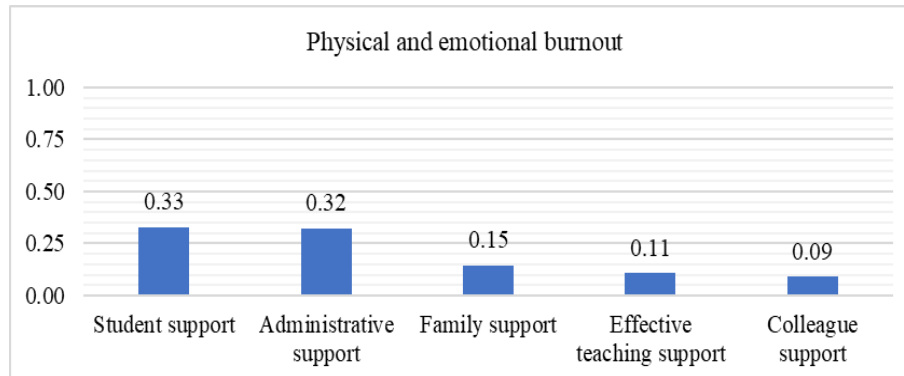
Figure 4*Priority Ranking of Variables in Predicting Physical and Emotional Burnout*

Figure 4 demonstrates that the priority ranking of professional social support factors in predicting the physical and emotional burnout was student support, administrative support, family support, effective teaching support, and colleague support. The priority ranking of professional social support factors in predicting the desensitization levels of teachers to colleagues and administrators was presented in Figure 5.

Figure 5

Priority Ranking of Variables in Predicting Desensitization to Colleagues and Administrators

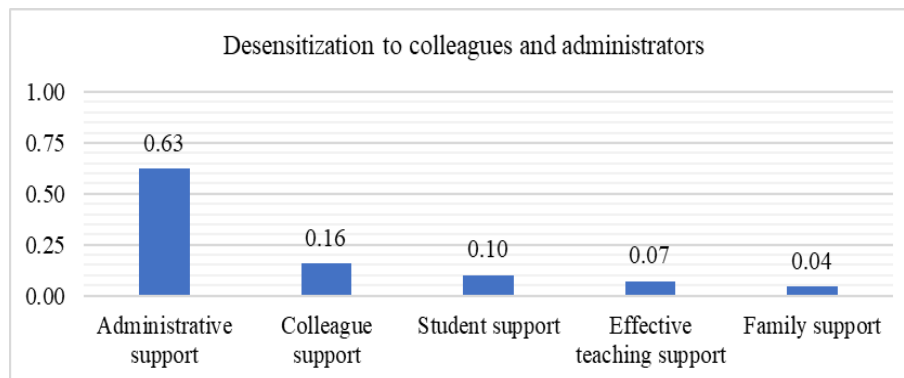


Figure 5 demonstrates that the priority ranking of professional social support factors in predicting the desensitization to colleagues and administrators was administrative support, colleague support, student support, effective teaching support, and family support.

Discussion and Conclusion

This study was conducted to determine the priority ranking of professional social support factors that would reduce professional burnout levels of teachers. For this purpose, professional social support factors affecting professional burnout factors were discussed separately.

Priority Ranking of Professional Social Support Factors Predicting Overall Professional Burnout

The first result obtained in the study was that the primary effect in predicting overall professional burnout of teachers was administrative support. The priority ranking of other variables in predicting the overall level of professional burnout was student support, family support, effective teaching support, and colleague support. In parallel with this result, it was stated that the lack of support of administrators was one of the main causes of teacher burnout (Groves, 2021; Pines, 2002). Administrative support enables teachers to feel competent in their profession and therefore experience less burnout (Yellice-Yüksel et al., 2011). It has been reported that school administrators, who develop conditions for teacher improvement, realize their efforts and achievements, and involve teachers in the decision-making process, can have a significant effect on reducing teacher burnout (Vedvik, 2021). Administrative support also reduces work-related stress and prevents decisions to quit (Fukui et al., 2019). On the other hand, employee culture, relationships, and procedures were the prominent themes in a study examining the perceptions of administrators about preventing burnout (Groves, 2021). When the organic aspect of these three themes concerning school administration was evaluated, administrative support could have a multidimensional strong effect on preventing burnout. In this context, the ability of administrators to guide the school climate would also affect the burnout status of teachers. Administrator support for burnout can be provided by recognizing the working environment of teachers, helping teachers fulfill their responsibilities towards their families and jobs with flexible work programs, reducing paperwork, ensuring their participation in decision-making processes, and reducing the number of students per classroom and tasks to be performed outside of class hours (Simões et al., 2021). For this purpose, it is considered important that the school administration take into account the demands of teachers.

In the study, it was determined that one of the primary variables predicting the overall professional burnout of teachers was student support. Relationships with students were found to be significantly associated with professional burnout (Klassen et al., 2012). The quality of the relationship between the teacher and the student has been expressed as the basis of the positive outcomes of teaching (Maslach & Leiter, 1999). In their study, Lopes and Oliveira (2020) reported that the primary predictors of job satisfaction of teachers were close interpersonal relationships and especially relationships with students. The results in the literature support the importance of professional social support factors in reducing professional burnout.

Priority Ranking of Professional Social Support Factors Predicting The Emotional Burnout Of Teachers And Failures Related To The Profession

It was determined that the primary variable in predicting emotional burnout levels of teachers and failure in the profession was student support. In addition, the priority ranking of other variables in predicting the emotional burnout level and failure related to the profession was administrative support, family support, effective teaching support, and colleague support. In the report of TALIS (2018), contributing to the development of young people and children took first place among the motivational factors that caused teachers to choose the profession (TEDMEM, 2019). As professional efficiency of teachers increases, their likelihood of experiencing burnout will decrease (Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007). In this context, it can be expected that emotional burnout of teachers towards the profession would decrease with the increase in perceived student support. It is known that social support reduces emotional burnout and desensitization in teachers while increasing their individual success (Gündüz, 2005). It has been reported that the quality of relationships with students has the strongest effect on emotional burnout (Van Droogenbroeck et al., 2014). Teachers, who considered themselves successful before their students and thought that they contributed to the development of students in various ways, were also found to be unlikely to quit teaching (Johnson & Birkeland, 2003). In addition, the perception of inability to contribute to the academic and individual development of students can be considered as a factor that increases teacher burnout levels. The decrease in emotional potential of teachers also causes them to feel that they cannot continue the profession and cannot be useful (Maslach & Jackson, 1981).

Undesired behaviors of students are positively related to the emotional burnout of teachers (Rajendran et al., 2020). Studies have shown that increasing the amount of emotional and social support through activities aimed at improving the school climate reduces emotional burnout related to the profession (Camacho et al., 2021) and creates less emotional burnout (Kinman et al., 2011). In the TALIS (2018) report, it was emphasized that the time actually allocated by the teachers of the participating countries to teaching within one lesson hour decreased due to trying to maintain the classroom order. This can be considered as a typical example of poor student support as a factor increasing emotional burnout level related to the profession in teachers. It has been stated that any workload that is not related to the teaching activities of teachers may cause emotional burnout (Van Droogenbroeck et al., 2014). On the other hand, Klassen et al. (2012) mentioned that positive communication with students had a positive effect on job commitment and emotional burnout.

Another important predictor of emotional burnout has been reported as administrative support (Gobelna, 2021; Wilk & Moynihan, 2005). In this vein, Skaalvik and Skaalvik (2017) stated that time pressure or excessive workload imposed by the administration was the strongest predictor of emotional burnout. Studies have demonstrated that family support

also positively affects perceived emotional burnout and failure in teachers (Bataineh & Alsagheer, 2012; Demirel & Yücel, 2017). In addition, excessive workload and work stress have been associated with emotional burnout and individual performance (Zhang & Zhu, 2007). Fiorilli et al. (2017) reported that burnout was positively related to emotional burnout and desensitization, and negatively related to individual achievement. The findings in the literature have indicated the importance of professional social support factors in reducing the perceived emotional burnout and failure.

Priority Ranking of Professional Social Support Factors Predicting Desensitization To Students

It was revealed that the primary variable in predicting the desensitization of teachers to students was student support. In addition, the priority ranking of other variables in predicting the level of desensitization to students was as follows: administrative support, family support, effective teaching support, and colleague support. The desensitization of teachers to students is characterized by a negative, insensitive, and distant attitude towards students (Klusmann et al., 2008). The fact that teachers with higher levels of emotional burnout and desensitization are more critical and less encouraging towards students negatively affects the relationship between student and teacher (Klusmann et al., 2016). Disruptive classroom events increase burnout levels of teachers. The emotional intensity experienced by teachers in negative situations in the classroom is positively related to general professional burnout. Increasing the awareness of teachers about the negativities and difficulties they may encounter in the classroom may have positive effects on burnout. Simões and Calheiros (2019) stated that the increase in teacher desensitization through interpersonal self-efficacy and teacher-student closeness was associated with the undesired behaviors of the student. Skaalvik and Skaalvik (2017) mentioned in their study that destructive student behaviors were the strongest predictors of desensitization and individual success. In this context, the importance of student support in reducing the perception of desensitization could be emphasized in line with the findings obtained from the literature.

Priority Ranking of Professional Social Support Factors Predicting Physical And Emotional Burnout Of Teachers

Student support was found to be the primary variable in predicting physical and emotional burnout of teachers. In addition, the priority ranking of other variables in predicting physical and emotional burnout level was as follows: administrative support, family support, effective teaching support, and colleague support. Physical and emotional burnout was associated with symptoms such as disease seizures, sleep problems, continuous drug use, and the desire to leave the job (Kristensen et al., 2005). Undesirable student behaviors and difficulties in teaching can cause physical and emotional burnout in teachers. Cemaloğlu and Erdemoğlu-Şahin (2007) stated that teaching in crowded classrooms increased burnout levels of teachers in terms of desensitization, emotional burnout, and individual achievement levels. Alkeveli (2021) concluded that burnout perceptions of pre-school teachers were not affected by age and seniority factors; however, they were affected by the school type and class size factors. This finding suggested that the physical and emotional fatigue brought about by the working environment may cause burnout. Disciplinary problems and problems related to classroom management are other reasons why teachers experience burnout (Durak & Seferoğlu, 2017). In this case, the perception of physical and emotional burnout can often lead to the desire to stop working or leave the profession (Maslach & Jackson, 1981). Studies in the literature have stated that increasing student support and administrator support would reduce physical and emotional burnout of teachers, which supports the results of the current study.

Priority Ranking of Professional Social Support Factors Predicting Desensitization To Colleagues And Administrators In Teachers

It was concluded that the primary variable predicting the desensitization of teachers to their colleagues and administrators was administrative support. In addition, the priority ranking of other variables in predicting the level of desensitization to colleagues and administrators was as follows: colleague support, student support, effective teaching, and family support. Administrative support has significant effects on desensitization of teachers. As the level of administrative support increases, the strength of the relationship between professional stress and desensitization feelings decreases (Greenglass et al., 1996; Russell et al., 1987). In the study conducted by Duman et al. (2020), it was stated that the increase in professional desensitization of teachers would lead to an increase in organizational cynicism attitudes. Alkeveli (2021) stated that supportive principal behavior and sincere teacher behavior were predictors of desensitization of preschool teachers. A study based on the observations of teacher colleagues demonstrated that burnout symptoms such as difficulty in managing alone, dedication, struggling for impossible goals, and being distant and isolated could be perceived by colleagues (Ericson-Lidman & Strandberg, 2007). The quality of communication with colleagues provides positive effects on burnout by increasing work motivation (Fernet et al., 2010). Arslan (2020) stated that the emotional burnout and desensitization levels were significantly higher in teachers who believed that the performance evaluation of administrators was subjective. According to the literature, psychological capital and psychological and structural empowerment have an important effect in reducing the desensitization of teachers (Kaya & Altinkurt, 2018). The quality of the teacher-administrator relationship affects the sense of commitment to the institution in teachers (Grayson & Alvares, 2008). Otherwise, desensitization may develop.

This study has important implications regarding the priority ranking of social support factors that have an impact on professional burnout of teachers. It is of great importance to reveal the priority order of the factors that cause teacher burnout and to take the necessary measures. The results of the study revealed the key role of administrative support and student support on teacher burnout. In the context of developing a healthy school climate, it seems important that administrators, teachers, and students cooperate on the basis of teacher burnout. It should be known that teacher burnout does not occur in a natural process and the factors causing this situation should not be ignored. Increasing the awareness of school administrators about teacher burnout and training them to exhibit a preventive attitude may make significant contributions to reducing burnout. Efforts should be made to help students understand how they affect teacher burnout and how they are affected by this situation. This study reveals the connection mechanism that explains the importance of the relationship and interaction between teacher-administrator, teacher-student, teacher-teacher, teacher-effective teaching, and teacher-family. These results can be used to develop the theoretical structure and to plan current practices.

This study has various limitations. Burnout is not a psychological condition that individuals constantly perceive at the same level. Emotions and thoughts can change over time. The cross-sectional nature of the study can be expressed as a limitation in this context. In addition, the study was carried out with quantitative data and was based on subjective considerations. The reflections of the stated thoughts in practice could not be observed. There is no consensus in the literature on the effects of psychological and physiological factors accompanying burnout. Accordingly, the factors that may affect teacher burnout are only considered as professional social support factors in the current study.

Based on the limitations of the study, it may be suggested that future studies should be designed to be supported by qualitative data. The results of the study can be deepened with qualitative interviews and examinations about practices. Since there is no consensus in the literature on the effects of psychological and physiological factors accompanying burnout, factors that may affect or reduce teacher burnout can be determined as a problem for further research. These factors can be addressed with individual, social, cultural, economic, psychological, etc. categories.

In-service training seminars can be organized for school administrations to inform teachers and prevent their professional burnout. In these seminars, the physiological and psychological conditions of the participants accompanying burnout can be evaluated in order to deepen the analysis. Teacher training and in-service training programs can be supported by awareness training on professional burnout.

Ethical Approval: *This research was conducted upon the permission obtained based on the decision of Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 31/05/2022 and numbered 231.*

Conflict Interest: *The author declares no conflict of interest.*

Author Contribution: *The authors contributed equally to the study.*

References

- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between the burnout levels and perceptions of organizational climate of preschool teachers]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813.
- Arslan, F. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi [Examination of the occupational burnout levels and burnout reasons of science teachers]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education, 27*(2), 5-13.
- Bacharach, S. B., & Bamberger, P. A. (2007). 9/11 and New York City firefighters' post hoc unit support and control climates: A context theory of the consequences of involvement in traumatic work-related events. *Academy of Management Journal, 50*(4), 849-868.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping, 9*(3), 261-275.
- Camacho, D. A., Hoover, S. A., & Rosete, H. S. (2021). Burnout in urban teachers: The predictive role of supports and situational responses. *Psychology in the Schools, 58*(9), 1816-1831.

- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi [A study of the teacher's burnout level according to various variables]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 90). Frontiers.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
- Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algularına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi [Determination of motivation sources according to their teachers]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları [Multivariate statistics SPSS and Lisrel applications for social sciences]. Pegem Akademi.
- Demirel, Y., & Yücel, M. (2017). Sosyal destek ve psikolojik güçlendirmenin duygusal tükenmişlik üzerine etkisi [The effect of social support and psychological empowerment on emotional burnout]. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 310-321.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061.
- Duman, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi [Examination of teachers' job burnout level and organizational cynicism attitudes]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examination of teachers' sense of burnout in terms of various variables]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(2), 759-788.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565.
- Ericson-Lidman, E., & Strandberg, G. (2007). Burnout: co-workers' perceptions of signs preceding workmates' burnout. *Journal of Advanced Nursing*, 60(2), 199-208.
- Fernet, C., Gagné, M., & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163-1180.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome: A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.

- Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., & Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools, 56*(5), 781-791.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.
- Freudenberger, H. J. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. *Journal of Psychoactive Drugs, 18*(3), 247-251.
- Fukui, S., Wu, W., & Salyers, M. P. (2019). Impact of supervisory support on turnover intention: The mediating role of burnout and job satisfaction in a longitudinal study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 46*(4), 488-497.
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *Plos One, 16*(7), e0253409.
- Grayson, J. L., & Alvares, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349-1363.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*(3), 185-197.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress, 11*(3), 267-278.
- Grobelna, A. (2021). Emotional exhaustion and its consequences for hotel service quality: The critical role of workload and supervisor support. *Journal of Hospitality Marketing & Management, 30*(4), 395-418.
- Groves, R. (2021). *Perceptions of title I elementary teachers and administrators on teacher burnout*. Unpublished doctoral dissertation, William Woods University.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik [Burnout in primary school teachers]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 152-166.
- IBM. (2020). *IBM SPSS statistics base 25*. SPSS inc.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal, 40*(3), 581-617.
- Kaner, S. (2007). Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin psikometrik özellikleri [Psychometric properties of the Teacher Professional Social Support Scale]. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Kaya, Ç., & Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü [Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout]. *Eğitim ve Bilim, 43*(193), 63-78.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843-856.

- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192-207.
- Lam, B. H. (2019). *Social support, well-being, and teacher development*. Singapore: Springer.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(4), 641–659.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.021
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout San Francisco*. CA: Josey-Bass.
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., Geller, P. A., & Weiner, I. B. (2003). *Handbook of psychology, Volume 9: Health psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki [Relationship between loneliness and perceived social support of teachers in the workplace]. *İlköğretim Online, 13*(3), 787-795.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1779-1808.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503-513.

- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121-140.
- Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı [The perception of organizational trust and organizational support as teachers' job satisfaction predictor]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Simões, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work-family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1349-1368.
- Simões, F., & Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, 22(4), 991-1013.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.
- TEDMEM. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler [TALIS 2018 results and evaluations on Turkey] (TEDMEM Analiz Dizisi 6). *Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Vedvik, A. S. B. (2021). Burnout: A collaborative school culture as a resource for teachers (Master's thesis).
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277-302.
- Wilk, S. L., & Moynihan, L. M. (2005). Display rule "regulators": The relationship between supervisors and worker emotional exhaustion. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 917-927.
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97-114.

- World Health Organization (WHO). (28 May 2019). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: international classification of diseases. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Wu, F., Ren, Z., Wang, Q., He, M., Xiong, W., Ma, G., ... & Zhang, X. (2021). The relationship between job stress and job burnout: the mediating effects of perceived social support and job satisfaction. *Psychology, Health & Medicine*, 26(2), 204-211.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Şekercioğlu G., (2008). *Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması [Teacher Professional Burnout Scale Development Study]*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi [Assessing relationships between self-efficacy, social support and burnout in teachers with structural equation model]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği [High school teachers, satisfaction and social support as perceived social support: Bursa city situation]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2007). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education. *Human Communication*, 10(4), 487-496.