

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Burnout and Social Support Levels of English Teachers

Okan Gökhan

Kayseri/Türkiye

e-mail: okangokhan@gmail.com

orcid: 0000-0002-9258-0975

Remzi Kılıç

Kayseri/Türkiye

e-mail: kilicremzi@gmail.com

orcid: 0000-0002-2815-6360

Öz

Günümüzde mesleki tükenmişliğin özellikle insanlarla sürekli ilişki hâlinde olan mesleklerde yaygın olarak görülen fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlara sahip bir sendrom olduğu göz önüne alındığında İngilizce öğretmenlerinin bu sendromu yaşamaları sadece kendi huzur ve sağlıklarını değil küresel ihtiyaçlara yönelik sağladıkları çok yönlü hizmetin niteliğini de etkilemekte ve İngilizce öğretiminin hem ulusal hem de uluslararası istenilen düzeyde yürütülmesine engel olabilmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeylerini tespit etmek, bu iki olgu arasında ilişki olup olmadığını saptamak ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kolay örneklem yoluyla seçilen, 2016-2017 Eğitim öğretim yılında resmi ve özel ilk ve ortaöğretim kurum türlerinde görev yapan 508 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Kaner vd. (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve sosyal destek düzeylerini ölçmek için Kaner (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY istatistiki yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde, mesleki sosyal destek düzeylerinin orta düzeyde, mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir. İncelenen değişkenlerden ise kıdem yılı, eğitim durumu, görev yapılan kurum türü ve kurumun bulunduğu yerleşim yeri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak mezun olunan fakülte türü ile tükenmişlik arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tartışılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki tükenmişlik, sosyal destek, İngilizce öğretmenleri

Atf

Citation

Gokhan, Okan; Kılıç, Remzi (2023). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Babür*, 2(1), 93-121.

Başvuru

Submitted

07.10.2022

Kabul

Accepted

18.11.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

05.02.2023

Abstract

Burnout is a syndrome with physical, emotional and mental dimensions, which is common especially in professions that are in constant contact with people. The fact that English teachers experience this syndrome affects not only their own peace and health, but the quality of the multifaceted service they provide for global needs, and it can prevent carrying out both national and international standards of education at the desired level. Based on this idea, the aim of this study was to determine the burnout levels and social support levels of English teachers, to determine if there is a relationship between these two phenomena and to determine if the burnout levels differ in terms of various variables. The study was carried out by using the Relational Survey Model. The participants of the study, selected by a convenience sampling method, consisted of 508 English language teachers working in public and private primary and secondary education institutions in the 2016-2017 education year. Data were collected through "Teacher Burnout Questionnaire" which is developed by Kaner et al. (2007) and "Teacher Professional Social Support Questionnaire" which is developed by Kaner (2007). Descriptive statistics, the correlation analysis, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) and TUKEY statistics were used in the analysis of the data. The results show that burnout levels and social support levels of English teachers are moderate, and that there is a moderately negative correlation between job burnout and social support levels of the English language teachers. This result indicates that as professional social support levels of English teachers increase, their burnout levels decrease. Among the variables examined, it has been seen that there are meaningful correlations between professional seniority, education level, type of school and the school's area and burnout levels of teachers. On the other hand, there isn't any meaningful correlation between the type of faculty teachers graduated and burnout levels. The results are discussed, and some recommendations are put forward.

Keywords: Burnout, social support, English teachers

0. Giriş

Globalleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler, kültürel ve ticari ilişkilerin yoğunlaşması, eğitim gereksinimlerinin fazlaşması gibi etkenler çalışma hayatı içindeki kişilerden beklentilerin artmasına ve bunun sonucu olarak da çalışanların stres yaşamalarına neden olmaktadır. İş yerindeki uzun süreli ve yüksek stres düzeylerinin bir sonucu olarak görülen mesleki tükenmişlik (Chauhan, 2009) genellikle beklenen başarı ile işin sonucunda ortaya çıkan olumsuz sonuç arasındaki boşluk olarak görülmektedir (Friedman, 2000). Bir başka ifadeyle mesleki tükenmişlik, bireyin işinden kaynaklanan strese verdiği tepkidir ve fiziksel olarak bitkinlik, sürekli yorgunluk hâli, çaresiz ve umutsuz hissetme, olumsuz benlik kavramı, yaptığı işe ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarından oluşan, fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlara sahip bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1996; Maslach ve Leiter, 1997; Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik tek bir nedenden ziyade farklı stres yapıcıların bir araya gelmesiyle (Gündüz, 2006), gizli gizli ve yavaş yavaş başlayan, ani bir şekilde ortaya çıkan ancak devamlı gelişen bir olgudur (Dalkılıç, 2014). Birdenbire beliren bir durum olmadığı için tükenmişlik belirtilerine gereken önemi vermemek bu sendromun ilerlemesine ve baş edilmez duruma gelmesine neden olmaktadır (Ardıç ve Polat, 2008). Bu sebeple, bu sürece ait belirtilerin

neler olduğunun dikkatlice saptanması ve gerekli önlemlerin vaktinde alınması sürecin durdurulması adına oldukça önemlidir (Ardıç ve Polat, 2009).

Mesleki tükenmişlik çoğunlukla hizmet sektöründe görev yapan, görevleri gereği insanlarla daimi olarak yüz yüze ve yoğun ilişki gerektiren doktorluk, hemşirelik, polislik, avukatlık, sosyal hizmet uzmanlığı, psikolog gibi meslek gruplarına ek olarak öğretmenlik mesleğinde de sıkça görülmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Basım ve Şeşen, 2006; Blazer, 2010; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Chauhan, 2009; Demir ve Kara, 2014; Deryakulu, 2005; Dolunay ve Piyal, 2003; Gold ve Roth, 1993; Khan vd., 2014; Koçak, 2009; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1996; Maslach vd., 2001; Tetik, 2011). Öğretmenlik, alana ait ve mesleki bilgiye ek olarak hoşgörü, özveri, kendini daima yenileme, mesleğini severek yerine getirme gibi özellikleri de içinde barındıran bir meslek olduğu için (Baysal, 1995; Demir ve Kara, 2014; Kayabaşı, 2008) hem öğrencilerine hem de topluma karşı iyi bir model oluşturabilmek adına öğretmenden fiziksel, ruhsal ve sosyal yönlerden sağlıklı davranışlar göstermesi beklenir (Baysal, 1995). Ancak bireyleri eğitmek ve geleceğe hazırlamak amacıyla olan öğretmenlik mesleği tükenmişlik açısından yüksek risk grubunda bir meslektir çünkü öğretmenlerin içinde buldukları koşulların neden olduğu stres yapıcı durumlar hem kendi ruhsal sağlıklarını hem meslek hayatlarını hem de görev yaptıkları kurumu olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Basım ve Şeşen, 2006; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996). Bunun sonucunda da verimlilikleri azaldığı için sağladıkları eğitimin kalitesi düşmektedir. Haberman (2005) öğretmen tükenmişliğini, öğretmenlerin meslekte ücretli çalışanlar olarak kaldıkları ancak profesyonel olarak görev yapmayı bıraktıkları bir durum olarak betimlemiş, öğretmenlerin ne yaparlarsa yapsınlar öğrencilerinin hayatlarında gerçek farklılıklar yaratamayacaklarına inandıkları için gayret göstermenin hiçbir anlamı olmadığını düşündüklerini belirtmiştir.

Genel olarak öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkması öğretmenin kendisinden kaynaklanan etkenler ve dış etkenler olarak iki grupta incelenmektedir. Öğretmenin kendisinden kaynaklanan etkenler, öğretmenin içe dönük kişilik yapısı, öz güven eksikliği, maruz kalabileceği zor ve stresli koşullara karşı dayanıklı olmayışı, yaşı, mesleği icra ettiği süre, mesleği isteyerek seçmemiş olması, eğitiminde eksiklikler, öğretim faaliyetlerindeki yetersizlikler ve sınıf yönetiminde eksiklikler; dış etkenler olarak ise öğretmenin çalıştığı okulun türü ve bulunduğu bölge, çalıştıkları kurumların öğretimi kolaylaştıracak ve etkililiğini artıracak fiziksel imkânlarının yetersiz oluşu, kalabalık sınıflar, bürokrasi ve evrak işlerinin çokluğu, ücretlerin verilen emek ve zamana karşın yetersiz olması, mesleklerine karşı toplumsal saygınlığın az olması, takdir edilme ve sosyal destek eksikliği gösterilmektedir (Blazer, 2010; Brouwers ve Tomic, 2000; Byrne, 1998; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Friedman, 2000; Gold ve Roth, 1993; Greenglass vd., 1997; Kayabaşı, 2008; Khan vd., 2014; Otacıoğlu, 2008; Pines, 2002). Sebepleri ne olursa olsun veya mesleğin hangi döneminde yaşanırsa yaşansın öğretmen tükenmişliği eğitimde çarpıcı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen tükenmişliği gelişen ve değişen koşullar neticesinde sıkça yaşanmakta ve yalnızca öğretmenleri değil görev yaptıkları kurumu ve nihayetinde ülkelerin eğitim sistemlerini de olumsuz etkilemektedir.

Tükenmişliğin sonlandırılmasında veya yavaşlatılmasında en önemli olgu olarak görülen sosyal destek ise yeni bir kavram olmamakla birlikte çoğunlukla çok boyutlu olarak tanımlanmıştır, ancak kesin olarak tanımının ne olduğu ile ilgili tam bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. (Cohen, 1988; Erol ve Bozo, 2012; Greenglass vd., 1995; Öktem ve Yardımcı, 2010; Sarros, 1989; Taşdan ve Yalçın, 2010; Yüksel, 2009; Yüksel vd., 2011). Ancak en yaygın şekliyle, genel olarak başkalarına ya mutluluk vermek ya da farklı yaşam durumlarına uyum sağlamayı cesaretlendirmek için sağlanan duygusal, psikolojik, fiziksel,

bilgilendirici, yararlı veya maddi yardım şeklinde tanımlanmaktadır (Dunst ve Trivette, 1985).

İnsanlar farklı türde desteğe ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçlarının tatminini farklı insanlardan alma eğilimindedirler (Pines ve Zaidman, 2003). Başka insanlardan istenen ve beklenen sosyal destek türleri, kişilik yapısındaki bireysel farklılıkların yanı sıra yaşanan problemin doğası itibarıyla farklılık gösterebilmektedir (Reevy ve Maslach, 2001). Ayrıca kişinin kendisinde ya da destek sağlayıcılarında oluşabilecek değişiklikler de kişinin destek düzeyini değiştirebilmektedir (Yıldırım, 1997). Ancak tüm bu farklılıklar ve değişikliklere rağmen, sosyal destek olumlu şartlara ve kişisel gelişime katkıda bulunmaktadır ve bu sayede yaşam stresiyle başa çıkmada önemli bir kaynaktır (Sarros, 1989).

Sosyal destek mesleki stresin ve sağlık sorunlarının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (House, 1981). Yapılan çok sayıda araştırma sosyal destek sistemlerinin bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyolojik sorunlarla başa çıkmada, bu sorunların azaltılması, önlenmesi veya tedavi edilmesinde, tükenmişliği ve stresi azaltma ve yok etmede oldukça önemli kaynak olduğunu ortaya koymuştur (Abdel-Halim, 1982; Brouwers vd., 1999; Cobb, 1976; Greenglass vd., 1997; Oğuz ve Kalkan, 2014; Ökdem ve Yardımcı, 2010; Öztürk vd., 2006; Pines ve Zaidman, 2003; Polat ve Kahraman, 2013; Reevy ve Maslach, 2001; Taşdan ve Yalçın, 2010; Yüksel vd., 2011).

İnsanlarla doğrudan iletişimi gerektiren mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de bir sosyal destek sisteminin bilinmesinin ve bundan faydalanılmasının önemi tükenmişlik sendromunun hafifletilmesinde olumlu bir adımdır (Sarros, 1989). Öğretmenlik mesleği, kendi kişisel duygularının etkin yönetimi ve etkileşim içerisinde olduğu kişilerde istenen duygusal durumların ortaya çıkarılması becerisine sahip olmayı gerektiren oldukça duygusal bir meslektir (Kinman vd., 2011). Bu nedenle öğretmenlerden etkileşim içerisinde oldukları meslektaş, veli, idare ve özellikle öğrencilerine karşı sabırsızlık ve öfke duygularını bastırarak her zaman duygusal kontrollerini başarılı bir şekilde sağlamaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin olumsuz duygularını gizleme veya düşük seviyede tutma çabaları ve sahip oldukları duygusal yeterlilik kendi refahlarını da etkilemektedir.

Diğer branşlardan farklı olarak İngilizce, ekonomik ve teknik gelişmelerde, ticaret ve ulaşım imkânlarında, sosyal ve kültürel değişikliklerde, bilimsel ve teknoloji çalışmalarında tüm ulusları ortak paydada birleştiren bir dil olması sebebiyle eğitim sistemi içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Literatürde İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve sosyal destek düzeylerinin bir arada incelendiği bir çalışmanın olmaması sebebiyle bu araştırmadan elde edilen sonuçların ve bu sonuçlarla ilişkili önerilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca küresel ihtiyaçlar doğrultusunda her yönüyle İngilizceye hâkim bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin dikkatle izlenmesi ve tükenmişliklerine sebep olan etkenlerin sosyal destek yardımıyla durdurularak veya azaltılarak fiziksel, duygusal ve zihinsel sağlıklarının korunmasına yönelik önlemlerin alınmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin sağladıkları eğitimin verimini ve kalitesini etkileyen büyük bir sorun olduğu ve giderilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeylerini belirlemek, bu iki olgu arasında istatistiksel olarak bir ilişkinin olup olmadığını saptamak ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1- İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanları ne düzeydedir?

2- İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri kıdemlerine, eğitim durumlarına,

mezun oldukları fakülte türüne, görev yaptıkları kurum türüne ve kurumun bulunduğu yerleşim yeri türüne göre farklılık göstermekte midir?

3- İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek puanları ne düzeydedir?

4- İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli iki veya ikiden çok değişken arasında değişim varlığını veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir modeldir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için kullanılır. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri betimlenmiş, tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiş ve bu iki olgu birlikte incelenerek aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırma Grubu

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Özellikler

Değişkenler	Özellikler	f	%
Kıdem	5 yıla kadar	200	39,4
	6-10 yıl	137	27,0
	11-15 yıl	95	18,7
	16 yıl ve üzeri	76	15,0
Eğitim Durumu	Lisans	431	84,8
	Lisansüstü	77	15,2
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim fakültesi	350	68,9
	Fen edebiyat fakültesi	127	25,0
	Diğer	31	6,1
Görev yapılan kurum türü	Devlet okulu	440	86,6
	Özel okul	68	13,4
Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	İl merkezi	256	50,4
	İlçe merkezi	207	40,7
	Kasaba-köy-belde	45	8,9

Tablo 1’de sunulan verilere göre İngilizce öğretmenlerinin 200’ünün (%39,4) 5 yıla kadar, 137’sinin (%27,0) 6-10 yıl, 95’inin (%18,7) 11-15 yıl ve 76’sının (%15,0) 16 yıl ve üzeri kıdem sahibi oldukları, 431’inin (%84,8) eğitim durumunun lisans, 77’sinin (%15,2) lisansüstü düzeye sahip oldukları, 350’sinin (%68,9) eğitim fakültesinden, 127’sinin (%25,0) fen edebiyat fakültesinden ve 31’inin (%6,1) diğer fakültelerden mezun oldukları, 440’ının (%86,6) devlet

okulunda, 68'inin (%13,4) özel okulda görev yaptıkları ve 256'sının (%50,4) görev yaptığı kurumun il merkezinde, 207'sinin (%40,7) ilçe merkezinde ve 45'inin (%8,9) de kasaba-köy-beldede bulunduğu görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Kaner vd. (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik ölçeği dört alt boyut ile toplam 26 maddeye sahiptir. “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık”, “Öğrencilere Duyarsızlaşma”, “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik” ve “Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma” ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekteki maddeler 5’li Likert şeklinde puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan tükenmişliğin yüksek seviyede olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının yanı sıra ayrıca bütününden de puan alınabilmektedir. Kaner vd. (2007) yaptıkları analizle ölçeğin Cronbach-alpha katsayısının alt boyutlar için .80 ile .90 arasında değiştiğini ve ölçeğin tümü için ise .92 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Cronbach-alpha katsayısı ölçeğin alt boyutları için .85 ile .94 aralığında ve ölçeğin tümü için ise .96 olarak hesaplanmıştır. Kaner (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği ise beş alt boyut ile toplam 44 maddeye sahiptir. “Yönetim Desteği”, “Meslektaş Desteği”, “Aile Desteği”, “Öğrenci Desteği” ve “Etkili Öğretim Desteği” ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekteki maddeler 5’li Likert şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan mesleki sosyal destek seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının yanı sıra ayrıca bütününden de puan alınabilmektedir. Kaner (2007) yaptığı analizde ölçeğin Cronbach-alpha katsayısının alt boyutlar için .69 ile .95 arasında değiştiğini ve ölçeğin tümü için ise .95 olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada ise Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeğine ait Cronbach-alpha katsayısı ölçeğin alt boyutları için .63 ile .95 aralığında ve ölçeğin tümü için ise .95 olarak hesaplanmıştır.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin elde edilmesinde uygulanan araçlar katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Katılımcı İngilizce öğretmenleri araştırmanın konusu, hangi amaç için gerçekleştirildiği ve ölçme araçları konularında bilgilendirilmişlerdir. Ölçme araçları katılımcılara göre 10-12 dakikalık süre içerisinde doldurulmuş, öğretmenlerden gelen sorular gerekli geribildirimlerle açıklanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması aşamasında gönüllülük ve gizlilik ilkelerine önem verilmiştir. Veriler analizinde SPSS 23.00 programı kullanılarak betimsel istatistik, korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY istatistiki yöntemleri kullanılmıştır.

2. BULGULAR

2.1. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanları ne düzeydedir?

Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait en düşük, en yüksek ve ortalama puan ile standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	508	7,00	35,00	18,17	7,86
Öğrencilere duyarsızlaşma	508	7,00	35,00	15,27	6,72
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	508	7,00	35,00	15,50	6,58
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	508	5,00	25,00	11,16	4,75
Mesleki tükenmişlik	508	26,00	125,00	60,11	22,53

Tablo 2'ye göre en düşük puanın 7,00, en yüksek puanın 35,00 olabileceği mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda öğretmenlerin en düşük 7,00, en yüksek 35,00 puan aldıkları ve ortalama puanın ise 18,17 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 7,86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 7,00 ile en düşük, 35,00 ile en yüksek puanın alınabildiği öğrencilere duyarsızlaşma boyutundaysa öğretmenlerin en düşük 7,00, en yüksek 35,00 aldıkları ve ortalama puanın ise 15,27 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 6,72 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. 7,00 ile en düşük, 35,00 ile en yüksek puanın alınabildiği fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda öğretmenlerin en düşük 7,00, en yüksek 35,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 15,50 olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte standart sapma 7,86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 5,00 ile en düşük, 25,00 ile en yüksek puanın alınabildiği meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda öğretmenlere ait puanın en düşük 5,00, en yüksek 25,00 olduğu ve ortalama puanın 11,16 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 4,75 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. 26,00 ile en düşük, 130,00 ile en yüksek puanın elde edilebileceği genel mesleki tükenmişlik algısında öğretmenlerin en düşük 26,00, en yüksek 125,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 60,11 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 22,53 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

2.2. İngilizce Öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ait N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	5 yıla kadar	200	16,17	7,36
	6-10 yıl	137	20,10	8,02
	11-15 yıl	95	18,64	8,13
	16 yıl ve üzeri	76	19,38	7,49
Öğrencilere duyarsızlaşma	5 yıla kadar	200	14,32	6,42
	6-10 yıl	137	16,53	7,00
	11-15 yıl	95	15,61	6,87
	16 yıl ve üzeri	76	15,11	6,58
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	5 yıla kadar	200	14,27	6,22
	6-10 yıl	137	17,01	6,76
	11-15 yıl	95	15,95	6,93
	16 yıl ve üzeri	76	15,49	6,25
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	5 yıla kadar	200	10,82	4,87
	6-10 yıl	137	11,83	4,69
	11-15 yıl	95	11,16	4,78
	16 yıl ve üzeri	76	10,87	4,53
Mesleki tükenmişlik	5 yıla kadar	200	55,58	21,30
	6-10 yıl	137	65,48	22,80
	11-15 yıl	95	61,36	23,90
	16 yıl ve üzeri	76	60,84	21,49

Tablo 3 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenler 20,10 ile en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Bunu sırasıyla 19,38 puanla 16 yıl ve üzeri, 18,64 puanla 11-15 yıl ve 16,17 puanla 5 yıla kadar mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda yine kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenler 16,53 ile en yüksek puan ortalamasına sahiplerdir. Bunu sırasıyla 15,61 puanla 11-15 yıl, 15,11 puanla 16 yıl ve üzeri ve 14,32 puanla 5 yıla kadar mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda kıdemleri 6-10 yıl olan İngilizce öğretmenleri 17,01 puanla en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Bunu sırasıyla 15,95 puanla 11-15 yıl, 15,49 puanla 16 yıl ve üzeri ve 14,27 puanla 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenler 11,83 puan ile en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla 11,16 puanla 11-15 yıl, 10,87 puanla 16 yıl ve üzeri ve 10,82 puanla 5 yıla kadar kıdeme sahip İngilizce

öğretmenleri izlemektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 65,48 ile 6-10 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 61,36 ortalama ile 11-15 yıl, 60,84 ortalama ile 16 yıl ve üzeri ve 55,58 ortalama ile 5 yıla kadar kıdem sahibi İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine ilişkin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin farklılaşmasına ait varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	1448,210	3	482,737	8,124*	,000
	Grup içi	29949,890	504	59,424		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	412,048	3	137,349	3,070*	,028
	Grup içi	22549,370	504	44,741		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	635,868	3	211,956	5,004*	,002
	Grup içi	21349,114	504	42,359		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	91,465	3	30,488	1,349	,258
	Grup içi	11389,974	504	22,599		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	8255,131	3	2751,710	5,563*	,001
	Grup içi	249293,016	504	494,629		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 4 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutlarında hesaplanan F değeri ($F=8,124$; $p<,05$), öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,070$; $p<,05$), fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,004$; $p<,05$) ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda hesaplanan F değeri ($F=5,563$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmayı göstermektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve genel mesleki tükenmişlik algısında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleğe ilişkin duygusal ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutları ve genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamalarına ait TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	5 yıla kadar	6-10 yıl	-3,93719*	,000
		11-15 yıl	-2,47711*	,050
		16 yıl ve üzeri	-3,21658*	,011
Öğrencilere duyarsızlaşma	5 yıla kadar	6-10 yıl	-2,21285*	,016
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	5 yıla kadar	6-10 yıl	-2,74460*	,001
Mesleki tükenmişlik	5 yıla kadar	6-10 yıl	-9,90675*	,000

Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar kıdem sahibi öğretmenlerle 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve üstü mesleki kıdem sahibi öğretmenler arasında ,05 düzeyinde manidar bir farklılaşmanın olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Bu durum kıdemleri 5 yıla kadar olan öğretmenlerde mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algısının diğer kıdemlerdeki öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutuna ait puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında 5 yıla kadar mesleki kıdem sahibi İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl kıdeme sahibi İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu ilgili tabloda görülmektedir. Bu veriye göre kıdem yılı 5 yıla kadar olan öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algıları, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algılarından anlamlı düzeyde düşüktür. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdemleri 5 yıla kadar olan İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kıdemleri 5 yıla kadar olan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının, kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında 5 yıla kadar kıdem sahibi İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle kıdemleri 5 yıla kadar olan öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik algıları, 6-10 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2.3 İngilizce Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ait t testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss	t	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Lisans	431	17,78	7,80	-2,606*	,009
	Lisansüstü	77	20,31	7,95		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Lisans	431	15,19	6,72	-,676	,499
	Lisansüstü	77	15,75	6,79		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Lisans	431	15,47	6,65	-,245	,807
	Lisansüstü	77	15,67	6,23		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Lisans	431	11,10	4,71	-,661	,509
	Lisansüstü	77	11,49	5,00		
Mesleki tükenmişlik	Lisans	431	59,55	22,42	-1,319	,188
	Lisansüstü	77	63,23	23,06		

Tablo 6 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında eğitim durumu açısından manidar bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda lisans eğitim durumuna sahip olan İngilizce öğretmenlerinin ortalamasının 17,78, lisansüstü eğitim durumuna sahip olan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması ise 20,31’dir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek için hesaplanan t değeri ($t=-2,606$, $p<,05$) aradaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen neticeye göre eğitim durumları lisans düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2.4 İngilizce Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının mezun oldukları fakülte türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine ilişkin mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ait N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Eğitim fakültesi	350	18,43	8,04
	Fen edebiyat fakültesi	127	17,73	7,62
	Diğer	31	17,00	6,90
Öğrencilere duyarsızlaşma	Eğitim fakültesi	350	15,56	6,87
	Fen edebiyat fakültesi	127	14,61	6,36
	Diğer	31	14,77	6,63
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Eğitim fakültesi	350	15,81	6,76
	Fen edebiyat fakültesi	127	14,89	5,91
	Diğer	31	14,61	7,15
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Eğitim fakültesi	350	11,47	4,93
	Fen edebiyat fakültesi	127	10,62	4,24
	Diğer	31	9,97	4,53
Mesleki tükenmişlik	Eğitim fakültesi	350	61,27	23,08
	Fen edebiyat fakültesi	127	57,85	20,85
	Diğer	31	56,35	22,55

Tablo 7 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda 18,43 ile en yüksek puan ortalamasını eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 17,73 ile fen edebiyat fakültesi ve 17,00 ile diğer fakülte mezunu öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda 15,56 puan ile en yüksek puan ortalamasının eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,77 puanla diğer fakültelerden ve 14,61 puanla fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda 15,81 puan ile en yüksek puan ortalaması eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 14,89 ortalama ile fen edebiyat fakültesi ve 14,61 ortalama ile diğer fakülte mezunu İngilizce öğretmenleri izlemektedir. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda en yüksek puan ortalaması 11,47 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 10,62 ortalama ile fen edebiyat fakültesi ve 9,97 ortalama ile diğer fakülte mezunu İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda 61,27 puan ile en yüksek puan ortalaması eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere aittir. Bunu sırasıyla 57,85 ortalama ile fen edebiyat ve 56,35 ortalama ile diğer fakülte mezunları takip etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ait varyans analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	91,214	2	45,607	,736	,480
	Grup içi	31306,886	505	61,994		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	93,566	2	46,783	1,033	,357
	Grup içi	22867,851	505	45,283		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	104,996	2	52,498	1,212	,299
	Grup içi	21879,986	505	43,327		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	113,524	2	56,762	2,522	,081
	Grup içi	11367,915	505	22,511		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	1557,679	2	778,840	1,536	,216
	Grup içi	255990,469	505	506,912		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 8 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

2.5 İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türleri açısından farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşmasına ait t testi sonuçları

Boyutlar	Görev yapılan kurum türü	N	X	Ss	t	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Devlet okulu	440	18,44	7,90	2,004*	,046
	Özel okul	68	16,39	7,48		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Devlet okulu	440	15,48	6,71	1,819	,069
	Özel okul	68	13,89	6,67		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Devlet okulu	440	15,65	6,59	1,295	,196
	Özel okul	68	14,54	6,48		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Devlet okulu	440	11,25	4,69	1,071	,285
	Özel okul	68	10,58	5,15		
Mesleki tükenmişlik	Devlet okulu	440	60,84	22,64	1,848	,065
	Özel okul	68	55,42	21,40		

Tablo 9 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda devlet okullarında görevli öğretmenlere ait puan ortalaması 18,44, özel okullarda görevli öğretmenlerin ortalaması ise 16,39'dur. Gruplar arasındaki puan farklılığının anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ($t=2,004$, $p<,05$) aradaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç devlet okulunda görevli öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

2.6 İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ait N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	İl merkezi	256	17,90	7,93
	İlçe merkezi	207	18,65	7,81
	Kasaba-köy-belde	45	17,49	7,81
Öğrencilere duyarsızlaşma	İl merkezi	256	14,61	6,49
	İlçe merkezi	207	16,26	7,11
	Kasaba-köy-belde	45	14,53	5,79
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	İl merkezi	256	14,91	6,43
	İlçe merkezi	207	16,16	6,75
	Kasaba-köy-belde	45	15,89	6,51
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	İl merkezi	256	10,65	4,61
	İlçe merkezi	207	11,52	4,73
	Kasaba-köy-belde	45	12,44	5,40
Mesleki tükenmişlik	İl merkezi	256	58,07	22,15
	İlçe merkezi	207	62,59	23,04
	Kasaba-köy-belde	45	60,36	21,70

Tablo 10 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda 18,65 puan ile en yüksek puan ortalamasının ilçe merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 17,90 ile il merkezi ve 17,49 ile kasaba-köy-beldede görev yapan öğretmenlerin takip ettiği gözlenmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda 16,26 puan ile en yüksek puan ortalamasının ilçe merkezinde çalışan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,61 puanla il merkezi ve 14,53 puanla kasaba-köy-beldede görevli öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda 16,16 puan ile en yüksek puan ortalamasının ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 15,89 puanla kasaba-köy-belde ve 14,91 puanla il merkezinde görevli öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda 12,44 puan ile en yüksek puan ortalaması görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri kasaba-köy-belde olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 11,52 ile ilçe merkezi ve 10,65 ile il merkezi olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 62,59 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 60,36 ortalama ile kasaba-köy-belde ve 58,07 ortalama ile il merkezi olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ait varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	87,341	2	43,670	,704	,495
	Grup içi	31310,760	505	62,002		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	336,073	2	168,036	3,751*	,024
	Grup içi	22625,345	505	44,803		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	188,372	2	94,186	2,182	,114
	Grup içi	21796,610	505	43,162		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaş ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	166,578	2	83,289	3,717*	,025
	Grup içi	11314,861	505	22,406		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	2336,150	2	1168,075	2,311	,100
	Grup içi	255211,998	505	505,370		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 11 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutları ile genel mesleki tükenmişlik algısında öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilere duyarsızlaşma boyutu için hesaplanan F değeri ($F=3,751$; $p<,05$) ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutu için hesaplanan F değeri ($F=3,717$; $p<,05$) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutlarında gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan TUKEY test sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma puan ortalamaları
TUKEY test sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	(J) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	Ortalama- malar arası fark (I-J)	p
Öğrencilere duyarsızlaşma Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	İl merkezi	İlçe merkezi	-1,64276*	,024
	İl merkezi	Kasaba-köy-belde	-1,79210*	,050

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından öğrencilere duyarsızlaşma boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algıları, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerinin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farklılık incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle kasaba-köy-belde olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu sonuca göre görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma algıları, kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2.7 İngilizce Öğretmenlerinin mesleki sosyal destek puanları ne düzeydedir?

Tablo 13’te öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ait en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 13: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ait en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Yönetim desteği	508	19,00	95,00	53,67	16,64
Meslektaş desteği	508	15,00	65,00	45,15	10,36
Aile desteği	508	4,00	20,00	9,50	3,54
Öğrenci desteği	508	3,00	15,00	12,02	2,58
Etkili öğretim desteği	508	5,00	25,00	13,49	4,16
Mesleki sosyal destek	508	67,00	219,00	133,85	28,31

Tablo 13 incelendiğinde 19,00 ile en düşük, 95,00 ile en yüksek puanın alınabildiği yönetim desteği boyutunda öğretmenlerin en düşük 19,00, en yüksek 95,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 53,67 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 16,64 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. 13,00 ile en düşük, 65,00 ile en yüksek puanın alınabildiği meslektaş desteği boyutunda öğretmenlere ait en düşük puanın 15,00, en yüksek puanın 65,00 olduğu ve ortalama puanın 45,15 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 10,36 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde olduğu belirtilebilir. 4,00 ile en düşük, 20,00 ile en yüksek puanın alınabildiği aile desteği boyutunda ise öğretmenlere ait en düşük puanın 4,00, en yüksek puanın 20,00 olduğu ve ortalama puanın 9,50 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 3,54 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin aile desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 3,00 ile en düşük, 15,00 ile en yüksek puanın alınabildiği öğrenci desteği boyutunda öğretmenlere ait en düşük puanın 3,00, en yüksek puanın 15,00 olduğu ve ortalama puanın 12,02 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 2,58 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde olduğu ifade edilebilir. 5,00 ile en düşük, 25,00 ile en yüksek puanın alınabildiği etkili öğretim desteği alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin en düşük 5,00, en yüksek 25,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 13,49 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 4,16 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 44,00 ile en düşük, 220,00 ile en yüksek puanın alınabildiği genel mesleki sosyal destek algısında öğretmenlerin en düşük 67,00, en yüksek 219,00, puan aldıkları ve ortalama puanın 133,85 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 28,31 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

2.8 İngilizce Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki

BOYUTLAR		Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Öğrencilere duyarsızlaşma	Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Meslektaşl ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Mesleki tükenmişlik	Yönetim desteği	Meslektaş desteği	Aile desteği	Öğrenci desteği	Etkili öğretim desteği	Mesleki sosyal destek
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	r	1										
	p											
Öğrencilere duyarsızlaşma	r	,75**	1									
	p	,000										
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	r	,78*	,82**	1								
	p	,000	,00									
Meslektaş ve yöneticilerine duyarsızlaşma	r	,46**	,47**	,60**	1							
	p	,000	,000	,000								
Mesleki tükenmişlik	r	,90**	,90**	,94**	,69**	1						
	p	,00	,00	,00	,00							
Yönetim desteği	r	-,35**	-,35**	-,43**	-,68**	-,50**	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000						
Meslektaş desteği	r	-,22**	-,25**	-,31**	-,45**	-,34**	,541**	1				
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
Aile desteği	r	-,34**	-,35**	-,35**	-,39**	-,41**	,55**	,40**	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
Öğrenci desteği	r	-,37**	-,50**	-,38**	-,24**	-,44**	,21**	,33**	,26**	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
Etkili öğretim desteği	r	-,18**	-,21**	-,19**	-,21**	-,22**	,26**	,09*	,30**	,06	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,191		
Mesleki sosyal destek	r	-,39**	-,41**	-,48**	-,67**	-,54**	,92**	,78**	,67**	,40**	,38**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
** p<,01 / * p<,05												

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlere ait mesleki tükenmişlik alt boyut puanları ile mesleki sosyal destek alt boyut puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Tükenmişlik ölçeğinin birinci alt boyutu olan “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık” boyutunda öğretmenlerin mesleğe ilişkin

duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=,745$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=,781$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,458$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,897$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,348$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,222$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,339$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,369$; $p<,01$) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim düzeyi düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,177$; $p<,01$) olduğu ve mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,388$; $p<,01$) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Öğrencilere Duyarsızlaşma” boyutunda öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,823$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,467$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,898$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,347$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,251$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,346$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,496$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,206$; $p<,01$) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,414$; $p<,01$) olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik” boyutunda öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,602$; $p<,01$) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,938$; $p<,01$) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,434$; $p<,01$) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,312$; $p<,01$) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,346$; $p<,01$) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,384$; $p<,01$) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim

desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,193$; $p<,01$) olduğu ve fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,476$; $p<,01$) olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü alt boyutu olan “Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma” boyutunda İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,687$; $p<,01$) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,679$; $p<,01$) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ($r=-,447$; $p<,01$) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ($r=-,391$; $p<,01$) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,237$; $p<,01$) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,211$; $p<,01$) olduğu ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ($r=-,665$; $p<,01$) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin bütünü açısından incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,495$; $p<,01$) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,338$; $p<,01$) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,405$; $p<,01$) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,439$; $p<,01$) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-,224$; $p<,01$) olduğu ve genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ($r=-,539$; $p<,01$) olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğe ait birinci alt boyutu olan “Yönetim Desteği” boyutunda İngilizce öğretmenlerinin yönetim desteği düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, pozitif ve anlamlı ($r=,541$; $p<,01$) olduğu, yönetim desteği düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, pozitif ve anlamlı ($r=,553$; $p<,01$) olduğu, yönetim desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,260$; $p<,01$) olduğu, yönetim desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,263$; $p<,01$) olduğu ve yönetim desteği ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,918$; $p<,01$) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Meslektaş Desteği” boyutunda İngilizce öğretmenlerinin meslektaş desteği düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,403$; $p<,01$) olduğu, meslektaş ve öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,325$; $p<,01$) olduğu, meslektaş desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,093$; $p<,05$) olduğu ve meslektaş desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,778$; $p<,01$) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Aile Desteği” boyutunda öğretmenlerin aile desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,258$; $p<,01$) olduğu, aile desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki

ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,304$; $p<,01$) olduğu ve aile desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,666$; $p<,01$) olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Öğrenci Desteği” alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin öğrenci desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin yok denecek düzeyde ve anlamlı olmadığı ($r=,058$; $p>,05$); öğrenci desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,403$; $p<,01$) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin beşinci alt boyutu olan “Etkili Öğretim Desteği” boyutunda ise İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, pozitif ve anlamlı ($r=,379$; $p<,01$) olduğu tespit edilmiştir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada küreselleşmeyle birlikte bilgiye ulaşma ve sosyal etkileşimi kolaylaştırmak için kolektif bir araç olarak düşünülen (Adams ve Brindley, 2007) ve farklı ana dilleri konuşan insanlar için uluslararası dil olarak kabul edilen (Chapelle, 2003; Davison ve Dovson, 2002; Silver vd., 2009) İngilizcenin öğretiminde anahtar öneme sahip İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri belirlenerek bu iki olgunun birbirleriyle ilişkili olup olmadığı araştırılmış, tükenmişliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde mesleklerine ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Genel olarak mesleki sosyal destek düzeyleri incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında, meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde, aile desteği algılarının orta düzeyin altında, öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde, etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek algıları arasında negatif yöne sahip anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç ile İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticilerden, meslektaşlarından, öğrencilerinden, eğitim durumlarından veya aileden elde ettikleri sosyal destek tükenmişliklerine tampon oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, sosyal destek algısı yüksek olan öğretmenler tükenmişliği daha az yaşamaktadırlar. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Karataş (2009) resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlikleri ile sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmiş, öğretmenlerin sosyal destek algı düzeyleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını belirlemiştir. Yüksel (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliği anlamlı ve negatif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Walker (1997) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sosyal destek algılarıyla tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiş, sağlanan desteğin miktarı ve alınan doyumun tükenmişlik seviyelerini etkilediğini saptamıştır.

Benzer şekilde Doğan vd. (2016), Altay (2007) ve Torun'un (1995) yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar da bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri açısından mesleki tükenmişlik algıları meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ancak mesleğe ilişkin tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının kıdemleri 6-10, 11-15 ve 16 yıl ve üstü kıdemi İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu ve genel mesleki tükenmişlik algılarının 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. 6-10 yıllık kıdem süreci öğretmenlerin meslek hayatlarında bir geçiş dönemi olarak görülebilir. 5 yıla kadar ki dönem henüz meslek hayatlarının başında, kariyerlerini kurma aşamasında ve son derece istekli ve üretken oldukları dönem, 11 yıl ve sonrası ise mesleğin kendi iç zorluk ve sorunlarını algılamaya başladıkları dönem olarak düşünülebilir. Bu durum 5 yıla kadar ki öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişliklerinden düşük olmasının nedeni olarak göz önünde bulundurulabilir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Tunaboşlu (2015) kişisel başarı alt boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi en düşük grup olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2014) yaptığı araştırmasında 11-20 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin daha az kıdeme sahip öğretmenlerden fazla olduğunu belirlemiştir. Karataş (2009) ise öğretmenlerin tükenmişliklerinin mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiş, 11 yıl ve üzeri görevde olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin 5 yıl ve altı görev yılına sahip olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine Otacıoğlu (2008) ve Yungul (2006) ise çalışmalarında 5 yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleri yüksek öğretmenlere kıyasla mesleki tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilere karşı duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda eğitim durumları lisans düzeyinde olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür. Bir başka ifadeyle İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça tükenmişlikleri de artmaktadır. Eğitim düzeyleri arttıkça alanları ile alakalı olarak sahip oldukları bilgi seviyeleri de yükselmekte ve bu durum hem öğrencilerinden hem de mesleklerinden beklentilerinin artmasına neden olabilmektedir. Neticede beklentilerin istedikleri oranda gerçekleşmemesi mesleki tükenmişliklerinin artmasında bir etken olarak düşünülebilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin maddi ve özlük haklarını iyileştirmemesi, öğretmenlerin alanlarında daha çok bilgi birikimine sahip olmak için uğraş vermeleri ancak bunun mükâfatını hak ettikleri şekilde görmemeleri tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasına neden olarak görülebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde Tunaboşlu (2015) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mezuniyet durumlarının tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmış, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın yüksek lisans mezunu öğretmenlerde yüksek, kişisel başarı düzeyinin ise düşük olduğunu belirlemiştir. Karataş

(2009) yaptığı araştırmasında mezuniyeti lisansüstü olan öğretmenlerin lisans mezunlarına oranla daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Dilsiz (2006) yaptığı araştırmasında mezuniyeti lisansüstü olan öğretmenlerin lisans mezunlarına oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını aynı zamanda bu öğretmenlerin kişisel başarılarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Peker (2002) araştırmasında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça tükenmişlik puanlarının da arttığını belirlemiştir. Tümkaya (1996) yaptığı araştırmasında eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin tükenmişliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Yıldız (2012) gerçekleştirdiği çalışmasında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerden düşük olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutlarında hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda mezun oldukları fakülte türleri açısından anlamlı bir farkın olmamasıdır. Bir başka deyişle, İngilizce öğretmenlerinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden, fen-edebiyat fakültelerinden veya diğer fakültelerden mezun olmaları tükenmişlik düzeylerine etki etmemektedir. Koralay (2014), Kaya (2009), Kayabaşı (2008), Deryakulu (2005), Başören (2005), Kırılmaz vd. (2003) ve Dolunay'ın (2002) çalışmalarından elde ettikleri veriler bu araştırmadan elde edilen verileri desteklemektedir. Ancak Gündüz (2005) ve Murat (2000) mezun olunan okul türü değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişler ve öğretmenlerin mezuniyet durumunun tükenmişliklerini etkilediklerini belirlemişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere karşı duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Özel okullar öğrencilerine ve öğretmenlerine sağladıkları imkânlar açısından devlet okullarına göre daha geniş yelpaze sunabilmekte ve bünyelerinde bulundukları araştırma geliştirme departmanlarıyla o günün ihtiyaçlarını kısa sürede tespit ederek ona göre ihtiyaç analizi yapabilmekte ve mevcut ihtiyaçlarını en kısa sürede hizmete sunabilmektedirler. Öte taraftan, resmi devlet okulları eğitim ve öğretim kalitelerini artırmak için sürekli yenilenmek hem öğretmen hem de öğrencilerine o günkü koşullara göre en iyiyi vermek hususunda eksik kalabilmektedirler. Kurum sayısının çokluğuna paralel olarak öğrenci ve öğretmen sayıları da göz önüne alındığında etkili eğitim öğretim yapmaya, çağın gerektirdiği koşulları belirlemede ve özel okulların sağladığı şekliyle gerekli imkânları sağlamada elverişli olmayabilmektedirler. Bu durum yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin temel taşları olan İngilizce öğretmenlerini de duygusal açıdan etkileyebilmekte ve imkânları daha iyi bir okulda görev yapan meslektaşlarına oranla kişisel başarısızlık düzeylerini olumsuz yönde tetikleyebilmekte ve neticede tükenmişlik seviyelerinin artmasına neden olabilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak Yıldız (2012) resmi ilk ve orta okullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin kişisel başarısızlık boyutunda özel okullarda çalışanlara oranla fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Karataş (2009) devlet okullarında görevli öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara oranla daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Deryakulu (2005) gerçekleştirdiği çalışmasında resmi devlet okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin özel okullarda görevli

öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çivilidağ (2003) ise Anadolu Liselerinde yabancı dil alanına ait branşlarda görevli öğretmenlerin iş streslerinin özel liselerdekilere oranla göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Otacıoğlu (2008) özel okul öğretmenlerinin devlet okullarındakilere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Yıldırım (2007) ise yaptığı araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik ölçek puanlarının çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık yaratmadığını belirlemiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olanlar ilçe merkezinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yine, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algıları kasaba-köy-belde okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, il merkezlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları sosyal, ekonomik, kültürel ve mesleki anlamda ihtiyaç duydukları diğer imkânların daha fazla ve ulaşılabilir olması tükenmişlik düzeylerinin ilçe merkezi veya kasaba-köy-beldelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olmasında etkili olabilir. Literatürde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İncelenen bu araştırmalardan elde edilen veriler mevcut araştırmadaki verilerle kıyaslanabilecek benzerliğe sahip değildir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşamaları ve sosyal desteğin tükenmişliği durdurduğu veya azalttığı göz önüne alındığında, iş ortamlarında karşılaştıkları stres yapıcı unsurlar neticesinde tükenmişlik yaşamalarına neden olan faktörler dikkate alınmalı ve giderilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim planlamasına mesleki tükenmişlik ile ilgili seminer, kurs, çalıştay vs. eklenmeli, öğretmenler ve yöneticiler bu konuda bilgilendirilerek karşılaşılabilecek sorunlar ve başa çıkma yolları konularında profesyonel bilgilendirmeler yapılmalıdır. İngilizce öğretmenlerinin kendi duygularını rahat ve açık bir şekilde ifade edebilecekleri, sorunlarını paylaşabilecekleri, dönüt alabilecekleri ve sosyal destek sağlamalarına imkân tanıyacak kişisel gelişim programları artırılarak öğretmenlerin katılımları teşvik edilmelidir.

Özel okullar sağladıkları sosyal, kültürel ve eğitim kaynaklı imkânlar ile devlet okullarından bir adım öndedir. Özellikle yabancı dil alanına ait materyal desteği ve öğretim düzenlemeleri ön plana çıkabilmektedir. Özel okullar sağladıkları imkânlar bakımından çoğu devlet okuluna göre daha iyi durumdadırlar. Donanımlarının yüksek olması ve öğrenci sayısının görece düşük olması İngilizce öğretimini daha etkin kılabilir. Bu imkânlar özel okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal destek düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Devlet okullarında da buna benzer imkânların artırılması için gerekli çalışmalar yapılabilir.

İlçe merkezi veya kasaba-köy-beldelerde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması için ise kamu yönetimleri ve okul yönetimleri ortak çalışmalar yaparak buralarda görevli öğretmenler için sosyal ve kültürel farklı etkinlikler düzenleyebilirler. Bu sayede görev yapılan yerden kaynaklanan tükenmişlik etkeni en aza indirilebilir. Bu tip sosyal ve kültürel etkinliklerde öğretmenlerin aileleriyle birlikte hem yönetimle hem

meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle kaynaşması sağlanabilecek ve bu durum sosyal destek düzeylerine olumlu katkı yapabilecektir.

Genel olarak İngilizce öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, alanlarına ait güncel materyal desteğinin sağlanması ve öğretim düzenlemeleri ile okulların sağladığı sosyal ve kültürel imkânların da iyileştirilmesi tükenmişlik düzeylerinin azaltılmasına yardımcı olabilir.

Kaynakça

Abdel-Halim, A. A. (1982). Social support and managerial affective responses to job stress. *Journal of Occupational Behaviour*. 3. 281-295.

Adams, A. and Brindley, S. (2007). *Teaching secondary English with ITC*. Open University Press

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayın

Alkan, M.F. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.

Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerine bir uygulama (GOU örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10(2). 69-96.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 32. 21-46.

Basım, N. ve Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: kamuda bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*. 6(2). 15-23.

Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi. Zonguldak.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Blazer, C. (2010). *Teacher burnout. Information Capsule. Vol. 1004*.

Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teacher and Teacher Education. Vol. 16*. 239-253.

Brouwers, A., Evers, W.J.G. and Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal Of Applied Social Psychology*. 31 (7). 1474-1491.

Byrne, J.J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: its causes, effects and remedies. *Contemporary Education*. 69(2). 86-91.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2). 465-484.

Chapelle, C.A. (2003). *English language learning and technology*. John Benjamins

Chauhan, D. (2009). Effect of job involvement on burnout. *The Indian Journal of Industrial Relations*. (44) 3.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychomatic Medicine*. 38(5). 300-314.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*. 7(3). 269-297.

Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan*

sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Dalkılıç O.S. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu – Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri.* (2. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Davison, J. and Dowson, J. (2002). *Learning to teach English in the secondary school.* Routledge

Demir, M.K. ve Kara, N. (2014). The burnout of primary school teachers who teach to the first classes. *Journal of Theory and Practice in Education.* 10(2). 424-440.

Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Education Research.* Vol 19. 35-53.

Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.

Doğan, A., Demir, R. ve Türkmen, E. (2016). Rol belirsizliğinin, rol çatışmasının ve sosyal desteğin tükenmişliğe etkisi: devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* 30(1).

Dolunay, A.B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi.* 55(1).

Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi.* 11(1). 35-48.

Dunst, C. and Trivette, C. (1985). A guide to measures of social support and family behaviours. *Monograph Number 1.*

Erol, R. Y. ve Bozo, Ö. (2012). Sosyal destek davranışları ölçeğinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry.* Vol 13. 210-215.

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues.* 30(1).

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology.* 56(5). 595-606.

Gold, Y. and Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution.* The Falmer Press

Göktepe, A. K. (2016). *Eşini, işini, arkadaşını tüketirken tükenme. Tükenmişlik sendromu.* Nesil Yayın

Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., and Burke, R. J. (1995) Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety Stress and Coping.* Vol 9. 185-197.

Greenglass, E. R, Burke, R. J. and 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.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1(1). 152-166.

Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3(26).

Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *The New Educator.* 1(3). 153-175.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.* Addison-Wesley Publications Company.

İslamoğlu, A.H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* (2. Basım). Beta Yayın

Kaner, S. (2007). *Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeğinin psikometrik özellikleri.* (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Kaner, S., Şekercioğlu, G., ve Yellice Y. B. (2007, 14-16 Mayıs). *Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. Ankara, Türkiye.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Kaya, T. (2009). *Rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. İstanbul.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(20).

Khan, F., Yusoff, R.M.D. and Khan, A. (2014). Job demands, burnout and resources in teaching a conceptual review. *World Applied Sciences Journal*. 30(1). 20-28.

Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim-Online*. 2 (1).

Kinman, G., Wray, S. and Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*. 31(7). 843-856.

Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1). 65-83

Koralay, F. D. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal Of Occupational Behaviour*. Vol 2. 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. and Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory*. (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. and Leiter, M. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. (1st ed.). Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. Vol 52. 397-422.

Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*. 13(3).

Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15). 103-116.

Öktem, Ş. ve Yardımcı, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. Vol 11. 228-234.

Öztürk, H., Sevidik, F.N. ve Yaman, S.Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(1). 383-394.

Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1).

Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching Theory and Practice*. 8(2). 121-140.

Pines, A.M. and Zaidman, N. (2003). Gender, culture and social support: A male-female Israeli

Jewish-Arab comparison. *Sex Roles*. 49(11/12). 571-586.

Polat, Ü. ve Kahraman, B.B. (2013). Yaşlı bireylerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki. *Fırat Tıp Dergisi*. 18(4). 213-218.

Reevy, G.M and Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*. 44(7/8). 437-459.

Sarros, A.M. (1989). *Teacher burnout and its relationship to social support*. (Unpublished doctoral thesis) The University of Melbourne. Australia.

Silver, R.E., Goh, C.C.M. and Alsagoff, L. (2009). *Language learning in new English contexts*. Continuum International Publishing.

Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(4). 2569-2620.

Tetik, S. (2011). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(13). 339-350.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Tunaboğlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir torbalı ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi. İstanbul.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.

Walker, J.C. (1997). *The relationship between social support and professional burnout among secondary school teachers in northeast tennessee*. (Unpublished Doctoral Thesis). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2988.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13. 81-87.

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(33/37).

Yungul, N.T. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. İstanbul ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C.O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11. 1-25.

Zikmund, W. G. (1997). *Business Research Methods* (5th Ed). The Dryden Press.