



Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin İncelenmesi; Ankara İli Örneği¹

Nuray Zan², Zehra Koç³

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Özet

Bu çalışmada, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini ortaya koymak, tükenmişlik seviyelerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, haftalık girdikleri ders saati, sayısal, sözel, beceri ve imam-hatip meslek dersleri öğretmeni olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara İli Keçiören ilçesinde en yüksek yüzdellik dilimle öğrenci alan dört farklı proje okulunda görev yapan 54 erkek, 79 kadın toplam 133 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmek amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" tükenmişlik seviyelerini belirlemek amacıyla da "Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında öğretmenlerin düşük seviyede tükenmişlik belirtisi gösterdiği, kişisel başarı boyutunda ise yüksek seviyede başarı duygusunu deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Eğitim durumu açısından ise kişisel başarı alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre kendilerini daha başarılı hissettikleri, çalışmalarını neticesinde başarı açısından tatmin duygusu yaşadıkları, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin bu tatmini yaşamadıkları, bu durumun başarı beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi okul türünde görevli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik seviyelerinin fen lisesi okul türünde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, proje okulunda görev yapan kadın öğretmenlerin duygusal tükenme nedenleri irdelenmeli; lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin çalışmalarında daha az başarı hazzı yaşama sebepleri araştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Proje okulu, tükenmişlik, öğretmenlerde tükenmişlik, ortaöğretim

Examining the Burnout Levels of Teachers Working in Project Schools; Ankara Example

Abstract

This study aims to identify the burnout levels of teachers working in project schools and to examine whether these levels vary based on factors such as school type, gender, educational background, professional experience, weekly teaching hours, and the subject area (e.g., numerical, verbal, skill-based, or religious courses). The sample of the study consists of 133 teachers (54 male and 79 female) working in four different project schools

¹ Bu çalışma Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-14)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, nurayzan@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7138-1451 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³ Öğretmen, MEB, Ankara, zehrakoc78@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6185-3715

in the Keçiören district of Ankara, selected for admitting students from the highest percentile ranks. Data collection tools included a “Personal Information Form” to gather demographic data and the “Maslach Burnout Inventory – Educators Survey” to measure burnout levels. Descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), and t-tests were employed to analyze the data. The findings revealed that teachers exhibited low levels of burnout in the depersonalization and emotional exhaustion dimensions while reporting high levels of personal accomplishment. These results suggest that teachers in project schools generally experience low levels of burnout. In terms of gender, female teachers were found to experience higher emotional exhaustion than their male counterparts. Regarding educational background, teachers with undergraduate degrees reported higher levels of personal accomplishment compared to those with postgraduate degrees, suggesting that postgraduate teachers may experience less satisfaction due to elevated expectations of success. Comparisons based on school type revealed that teachers in Anatolian High Schools and Anatolian Imam Hatip High Schools had higher levels of emotional exhaustion compared to their counterparts in Science High Schools. In light of these findings, further research should investigate the causes of emotional exhaustion among female teachers in project schools and explore why teachers with postgraduate education experience lower levels of satisfaction from their achievements.

Keywords: Project school, burnout, teacher burnout, secondary education

1. GİRİŞ

İnsanlar, bilgi ve teknolojinin hızlı değiştiği, bireyin bu değişime ayak uydurmak durumunda kaldığı modern çağda, yaşam rol ve sorumluluklarını yerine getirirken tükenmişlik yaşayabilmektedir. Özellikle malzemesi insan olan, öğrenci ile etkileşime geçen, onu şekillendirme ve rehberlik sorumluluğu üstlenen, aynı zamanda da eğitim kurumu kapsamında içerden ve dışardan farklı rollerde görev alan bireylerin beklentilerini karşılamak zorunda kalan öğretmenin tükenmişlik yaşaması, kendisini, çevresindeki kişileri ve okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Tükenmişlik bir kavram olarak 1960’lı yıllarda kronik uyuşturucu bağımlılığını tanımlamak için bilim insanları tarafından kullanılmış, 1980 yılında bir psikolog olan Herbert Freudenberger’in kendisinin çok fazla çalışmasından kaynaklanan durumu anlatmak için kullandığı bir kavram olan “tükenmişlik sendromu” onun kullanımından sonra yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014).

Tükenmişlik; gittikçe artan stresli dönemde kişinin gücünün, enerjisinin ve bireysel kaynaklarının aşırı beklenti nedeniyle tükenmesi, ideallerinin kaybolması, örgüt ve kişilerde oluşturduğu olumsuz etkilerin görülmeye başlanması ile birlikte üzerinde durulan bir araştırma alanı olmuştur (Budak ve Sürgevil, 2005). Özellikle 1970’li yıllarda Amerika’da çalışma alanı insan olan ve kişilere hizmet veren alanlarda çalışan bireylerde tükenmişlik görülmeye başlanmıştır (Gündüz, 2005).

Bireyin işinden dolayı süreçte kendisini bitkin hissetmesi, eski çaba ve motivasyonu gösterememesi tükenmişlik olarak adlandırılmıştır (Demirtaş, 2020). Tükenmişlik insan ile yoğun etkileşim yaşayan çalışan meslek mensuplarını tehdit eden, insanlarla etkileşimin tabiatı gereği yaşanan stres durumu ile başa çıkamama nedeniyle bireylerde ortaya çıkan, duygusal ve fizyolojik olarak hissedilen bir tükenme durumudur (Girgin, 2010). Kayabaşı (2008), tükenmişliği olumsuz benlik algısı, sürekli yorgunluk, ümitsizlik duygusu, iş hayatına ve diğer kişilere karşı olumsuz tutum şeklinde ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve psikolojik enerji azalması olarak tanımlamıştır.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), tükenmişlik kavramını açıklamışlar ve işi insanla olan mesleklerde sıklıkla görülen, bedensel, duygusal ve zihinsel yorgunluk şeklinde ortaya çıkan bir belirti olduğunu, bu sendromun kişinin verimliliğini azalttığını, işten aldığı doyumunu düşürdüğünü ifade etmişlerdir. İnsana hizmet faktörünün merkez konumda olduğu mesleklerde tükenmişlik, daha sık görülmekte; görülen bu sorun nedeniyle ekonomik zarar oluşmakta, buna bağlı olarak tükenmişlik hisseden bireyin verdiği hizmetin kalitesi de düşmektedir (Kaçmaz, 2005). Dolayısıyla tükenmişlik kavramı ile ilgili yapılan açıklamaların ortak noktası, tükenmişliğin işi insanla olan mesleklerde daha sık görüldüğü, bireyi zayıf düşürdüğü, iş doyumunu, verimini ve motivasyonunu olumsuz etkilediği noktasında dikkat çekmektedir.

Maslach (2003) tükenmişliği, işinden dolayı insanlarla fazla ilişki kurmak durumunda kalan kişilerde görülebilen, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı duygusu olarak tanımlamaktadır (Kıvrak, 2019). Duygusal tükenme; kişinin ruhsal anlamda duygusal kaynaklarının zamanla azaldığını fark etmesi, duyarsızlaşma, kişinin duygusal kaynak azalması ile birlikte iş arkadaşlarına olumsuz duygu ve davranışlar geliştirmesi, kişisel başarısızlık duygusu ise moral düşüklüğü, depresyon, insanlarla iletişimden uzaklaşma, yalnızlaşma, verimliliğin düşmesi, stres ile baş edememe, kendini başarısız hissetme ve olumsuz benlik algısı olarak belirtilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; aktaran Çelik, Yılmaz, 2015).

Çalışmalar incelendiğinde ilk olarak insanlarla doğrudan ve yoğun ilişki kurmak zorunda kalan sağlık çalışanlarının tükenmişlikleri araştırılmış daha sonra insanla muhatap olan polis ve öğretmenlerin tükenmişlikleri inceleme konusu olmuştur (Gündüz, 2005).

Yurt dışında üzerinde çok çalışılan bir konu olan öğretmenlerin tükenmişliği, ülkemizde 90'lı yılların ortalarından itibaren araştırılmaya başlanmıştır (Gündüz, 2005). Literatür

incelendiğinde ülkemizde öğretmen tükenmişliğinin araştırma konusu olduğu görülmüştür (Akyürek, 2020; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Demirtaş, 2020; Ergin, 1995; Girgin, 2010; Gündüz, 2005; Seferoğlu & Yıldız & Yücel, 2014; Tümkaya, 1996; Yılmaz & Aslan, 2018).

Öğretmenlik, tükenmişliğin yüksek olduğu, fedakarlık ve iletişim gerektiren, kişiyi duygusal olarak tüketen bir meslek olarak kabul görmektedir (Baltaş & Baltaş, 1993; aktaran Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014). Öğretmenliğin, insanla yoğun iletişim ve fedakarlık gerektiren özelliği nedeniyle, insanı diğer meslek gruplarına göre daha çok tüketen bir meslek olduğu söylenebilir (Baltaş & Baltaş, 1990).

Geleceğin kuşaklarını yetiştirme sorumluluğu olan, sürekli iletişim ve fedakârlık gerektiren öğretmenlik mesleği, çoğunlukla tükenmişlik yaşanma durumu ile karşı karşıya kalınan bir meslektir. Tükenmişliğin ortaya çıkmasında, rolün belli olmaması, buna bağlı çatışmalar ve kişilerin fazla sorumluluk alması da etkilidir (Küçük,2022). Öğretmenin okulda öğrenci, idareci, veli ve okul personeli ile sık ve uzun bir şekilde yüz yüze iletişim kurması, öğrenci sayısı artan sınıflar ve okullarda çalışması tükenmişlik düzeyinin etkilemesini kaçınılmaz hâle getirecektir (Torun,1995; akt. Cemaloğlu ve Şahin 2007). Bu açıdan bakıldığında proje okulu öğretmenleri tüm okul paydaşları ile sık sık yüz yüze iletişim hâlinde olurken mesai saatleri dışında da öğrencinin soru ve sorunlarına cevap vermek durumunda kalması, beklentisi yüksek olan velinin taleplerini cevaplama noktasında kendini zorunlu hissetmesi doğal olarak tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken yaşadığı okul sorunlarında yalnız olmadığını hissetmeye, işinde başarılı olduğunun fark edilmesine, motivasyona gereksinimi vardır. Bunlar yapılmadığında, öğretmen kendini yetersiz hissedecek; iş doyumunu azalacak ve bu durum tüm paydaşlara olumsuz şekilde yansıtacaktır. Diğer sıkıntı ise tükenmişliğin, okulda tükenmişlik problemi yaşayan öğretmenlerin olması nedeniyle kısa sürede diğer öğretmenlere de yayılmasıdır. Bundan dolayı okulda önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014).

Öğretmenlerin tükenmişliği ülkemizde, farklı değişkenler açısından araştırma konusu olmuştur. Ancak ilgili literatür tarandığında, proje okullarının geçmişinin çok olmamasından dolayı, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile proje okullarında yoğun tempoda çalışarak öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmeye çalışan, aynı zamanda proje yönetme sorumluluğu olan, yönetici, öğrenci

ve velileri memnun etmeye gayret eden, proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik durumları incelenerek, iyileştirici ve önleyici öneriler sunularak alana katkı sağlanmaya çalışılacaktır.

1.1. Proje Okulları

20. yüzyılda sanayisi iyi olan ülkeler, eğitim ile insanı donanımlı yetiştirmenin ekonomik, askerî ve siyasi anlamda dünyada ayakta kalma ve söz sahibi olmada önemini kavrayarak eğitime farklı bir boyut kazandırmaya, insana yatırım yapmaya çalışmışlardır. Sanayi ve teknolojideki gelişme ve ihtiyaçlar, devletler arası ticaret bunu gerekli kılmıştır (Cirit ve Günday, 2019). Bu bağlamda 21. yüzyılda da Modern Çağ'ın ve ülkemizin ihtiyaç, gereksinimleri, insan kaynağını iyi yetiştirme sorumluluğu açısından eğitim sistemimizde yeni arayışlar başlamıştır.

Tanzimat Dönemi'nden bugüne kadar, eğitim sistemimizde ülkemizin ihtiyaçları ve dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak farklı lise modelleri üzerinde durulmuş; 2014-2015 eğitim öğretim yılında, eğitim tarihimizde faaliyet gösteren Maarif Kolejlere'nin amaç ve çalışmalarına benzeyen, belli özellikleri ve misyonu olan proje okulları hayata geçirilmiş; 2016 yılında, yönetmeliği çıkarılmış; 29818 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak mevzuat kısmı da tamamlanmıştır (Cirit ve Günday, 2019).

Türkiye'nin önemli bir seviyeye gelebilmesi, diğer ülkelerle yarışır olması açısından en önemli alan eğitimidir. Eğitim-öğretimde kalitenin en önemli belirleyicisi de öğretmendir. Öğretmenlerin iyi oluşları, motivasyonları, huzur ve güvenin hâkim olduğu okul iklimine dolayısıyla kalite ve verimin yükselmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle devletimiz, öğretmen etkeninin önemini farkına vardığı için, gün geçtikçe eğitim yatırımlarını artırmakta; eğitim niteliği ve verimini yükseltmek noktasında düzenlemeler yapmaktadır (Aslan, 2018). Bu yatırımlardan biri de öğretmenlerin kaynaklara rahat ulaşacakları ve eğitim- öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde yürütecekleri proje okullarıdır.

Proje okulları; ülkemizde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen, öğrencisini sınavla seçen, belli bir yüzdeler diliminde olan öğrencinin yerleşebildiği, yaşanan dönemin ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme amacıyla olan, çalışan, yönetici ve öğretmenlerin akademik olarak alanında donanımlı, iletişimi güçlü, okul kültürüne adapte olabilecek kişilerden seçildiği okullardır (Usul, 2020). Bu açıklamalar doğrultusunda, proje okullarına, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin seçildiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerleri noktasında

çağın ihtiyaçlarına göre donanımlı bir şekilde yetiştirilerek ülke ve insanlık adına yararlı çalışmalar yapmaları için yetiştirildiği nitelikli okullar diyebiliriz.

MEB'in okulun başarı ortalamalarına bakarak ulusal veya uluslararası etkinlik ve projelerde bulunması için seçtiği, mesleğinde başarı yakalamış kadrolu öğretmenlerin çalıştığı okullardır (Alkan, 2022). Ülkemizdeki proje okulları, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, nitelikli okul olarak seçilen anadolu imam hatip lisesi, anadolu lisesi ve meslek liseleri arasından seçilerek ortaöğretim kurumları arasında farklı bir konuma oturtulmuştur.

MEB, ilgili yönetmeliğine göre, uygulanacak projenin niteliğine uygun, bulunduğu yerde fiziki donanım, insan kaynağı, eğitsel ve sosyal etkinlikler açısından ön plana çıkan, millî ya da uluslararası yeni, farklı bir proje veya program uygulamak üzere seçilen, tematik eğitim vermek üzere belirlenen okullardır (MEB, 2019). Bu okuldaki öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra proje ve faaliyetlerde de aktif rol almaları istenmektedir. Markalaşmış okul olan proje okulları yüzdeler dilimleri yüksek, başarılı öğrencileri almakta; bu nedenden dolayı da velilerinin başarı beklentileri artmaktadır (Cırt ve Günday, 2019).

Koç (2019) proje okullarının yapı ve yönetim özellikleri bakımından proje olmayan aynı türdeki okullara göre etkili okul olup olmadığını, fark oluşturup oluşturmadığını araştırdığı çalışmada proje okullarının diğer okullara göre etkili okullar olduğunu bulmuştur. Proje okullarının fiziksel anlamda donanımlı, öğretmenlerinin seçilmiş, öğrenci sayısı daha az olan gruplarla ders olanağı, öğretmenlerin çalışma sürelerinin belli bir yıl ile sınırlandırılması, okulun toplumdaki olumlu imajı gibi etmenlerin etkili okul olmada önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Proje okulu öğretmenleri; bakanlık kadrosunda çalışan, zorunlu çalışma yükümlülüğü olmayan, son dört yıl içerisinde disiplin cezası almayan, okulun bulunduğu ilde görev yapan, en az dört yıllık öğretmenler arasından seçilir (Resmi Gazete, 2016). Bu okullara öğretmenler dört yıllığına atanırlar, görevinde başarı gösterenlerin dört yıl daha görev süreleri uzatılır, bu şekilde en fazla sekiz yıl çalışabilirler ancak öğretmen temininde sıkıntı varsa görev süreleri iki yıl daha uzatılabilir (Resmi Gazete, 2018).

Proje okullarında çalışan öğretmenler bakanlık kadrosunda, kadrolu ve sözleşmeli olarak çalışan, zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlayan, muaf olan ya da yükümlülüğü erteleyen, en az dört yıllık öğretmen olan, proje okulunun bulunduğu ilde görev yapan

öğretmenlerden seçilir. Yıl ve proje okulunun bulunduğu ilde görev yapan çalışacak öğretmen bulunmadığında ilk atama ve diğer illerden öğretmen ihtiyacı karşılanabilir (MEB, 2023). Öğretmenler aynı ünvan ile aynı proje okulunda sekiz yıldan fazla çalışılmamaktadır (Resmi Gazete, 2023).

Proje okulu müdürü, projeler ile raporu ders yıl sonun da bağlı bulunduğu genel müdürlüğe gönderir. Rapor içerisinde, yıl içerisinde yapılan projeler, etkinlikler, kazanımlar, yeni ve farklı uygulamalar, bu uygulamalara ait öneriler yer alır. Bu raporu bu okullarla ilgilenen genel müdürlükler analiz eder (Resmi Gazete, 2016).

Proje okulları belirleme komisyonu, dört yılda bir, proje okullarını değerlendirerek, proje okulu niteliklerine uygun olup olmadığına bakar. Niteliklere uygun olmayanlar genel müdürlüğün görüş bildirmesi ve Millî Eğitim Bakanı'nın onay vermesi ile proje okulu olma kapsamından çıkarılır (Resmi Gazete, 2016).

1.2. Proje Okullarındaki Öğretmenlerde Tükenmişlik

Literatür taraması kapsamında yayımlanmış tez, makale, kitap, dergi, bildiri basılı ve elektronik kaynak taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda proje okullarında tükenmişlik ile bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz konusu araştırmanın literatüre katkısı olacağı beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Belirli bir yüzdeler ya da yeteneğe göre öğrenci alan proje okullarının ülke geleceği açısından önemli bir konumda olması, bu okullarda çalışarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirme ve 21. yüzyıl becerileri ile donatma sorumluluğu olan öğretmenlerin tükenmişliğinin mercek altına alınması, önleyici ve iyileştirici çalışmalar yapılması, öğretmenlerin mutluluğu ve verimliliği açısından önemlidir.

Proje okullarındaki öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları tükenmişlik sorununun çözümü, kendilerini iyi hissetmelerine, ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülmesine, görevlerini mutlu bir şekilde yapmalarına doğal olarak verimli olmalarına katkı sağlayacaktır. Tükenmişliğin yoğun yaşanabileceği kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksama yaşanacağı için bu tarz okul öğretmenlerinin tükenmişliklerinin araştırılması ve çözüm önerilerinin ortaya konulması önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Durumu

Araştırmanın temel problemi “Proje okullarındaki öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik seviyeleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada aşağıda yer alan alt problem cümlelerine yanıt bulunması da amaçlanmıştır:

1. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri nedir?
2. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
4. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, girdikleri haftalık toplam ders saati yüküne göre farklılık göstermekte midir?
6. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, sözel/sayısal/beceri ve imam hatip ders öğretmeni olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, okul türleri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini belirlemek, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin okul türlerine, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, haftalık toplam ders saatlerine, sözel, sayısal, beceri ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Nihai amaç ise günümüz dünyasında söz sahibi olacak öğrencilerin yetişmesinde rol alan proje okulu öğretmenlerinin tükenmişliklerine farkındalık oluşturmak, tükenmişlikleri hususunda iyileştirici, önleyici çalışmalar yapılmasının öğretmenlerin mutluluğu ve verimliliğine katkı sağlayacağına dikkat çekmektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Betimsel yöntem kullanılarak yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin nasıl olduğu ve tükenmişlik durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Herhangi bir müdahale programı olmaksızın öğretmenlerin hâlihazırda tükenmişlik açısından nasıl olduklarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için betimsel yöntem seçilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın odağı proje okulunda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tecrübelerden gelen dönütler üzerine kurgulanmıştır. Bu sebeple; proje okulunda çalışan öğretmen profilini yansıtması anlamında Ankara'nın nüfus yoğunluğu büyük ilçelerinden Keçiören'deki proje okulları çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ankara ili proje okullarında görevli öğretmenler örneklemini ise Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan, en yüksek yüzdellik dilimle öğrenci alan dört farklı proje okulunda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 133 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde para, zaman, iş gücü anlamında kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen birimlerden seçilme söz konusudur (Büyüköztürk ve diğerleri 2009). Araştırmacının görev yaptığı ilçede bulunan proje okullarından en yüksek yüzdellik dilimle öğrenci alan dört farklı türdeki okulun öğretmenleri, kolay olarak ulaşılabilirliği nedeniyle örneklem olarak ele alınmıştır.

Ankara ili Keçiören ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan resmî verilerden yararlanılarak 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde görev yapan öğretmenlerin sayıları aşağıda verilen Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu çalışmada yer alan öğretmen sayısı 133'tür.

Tablo 1. Ankara İli Keçiören İlçesinde 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında Çalışmanın Yapıldığı Okullarda Görev Yapan ve Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sayıları

Okul türü	Öğretmen sayısı	Çalışmaya katılan öğretmen sayısı
Fen Lisesi	46	46
Anadolu Lisesi	58	25
Sosyal Bilimler Lisesi	47	34
Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	28
TOPLAM	185	133

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	n	%
Okul Türü	Fen lisesi	46	%34,6
	Anadolu Lisesi	25	%18,8
	Sosyal Bilimler Lisesi	34	%25,6
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	28	%21,1
Cinsiyetleri	Erkek	54	%40,6
	Kadın	79	%59,4
Eğitim Düzeyleri	Lisans	75	%56,4
	Yüksek Lisans	54	%40,6
	Doktora	4	%3
Mesleki Kıdemleri	4 – 8 Yıl	10	%7,5
	9 – 14 Yıl	29	%21,8
	15 – 19 Yıl	28	%21,1
	20 Yıl ve Üstü	66	%49,6
Haftalık Toplam Ders Saati	15 – 22 saat	22	%16,7
	23 – 29 saat	74	%56,1
	30 – 35 saat	27	%20,5
	36 – 40 saat	9	%6,8
Sözel, Sayısal Beceri veya İmam Hatip Meslek Ders Öğretmeni Olmak	Sözel Ders Öğretmeni	70	%52,6
	Sayısal Ders Öğretmeni	43	%32,3
	Beceri Dersi Öğretmeni	12	%9
	İHL Meslek Dersleri Öğretmeni	8	%6

Tablo 2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, çalışmaya katılan proje okulu öğretmenlerinin okul türü açısından bakıldığında (%34,6) fen lisesi öğretmeni, (%18,8) anadolu

lisesi öğretmeni, (%25,6) sosyal bilimler lisesi öğretmeni, (%21,1) anadolu imam hatip lisesi öğretmeni olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından bakıldığında (%59,4) kadın öğretmen, (%40,6) erkek öğretmen olduğu, eğitim durumu açısından (%56,4) lisans mezunu, (%40,6) yüksek lisans mezunu, (%3) doktora yapmış öğretmen olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdem açısından 4-8 yıllık öğretmen olanlar (%7,5), 9-14 yıllık öğretmen olanlar (%21,8), 15-19 yıllık öğretmen olanlar (%21,1), 20 yıl ve üstü öğretmen olanlar (%49,6); ders yükleri anlamında 15-22 saat derse giren, (%16,7) 23-29 saat derse giren, (%56,1), 30-35 saat derse giren (%20,5), 36-40 saat derse giren (%6,8) olduğu görülmüştür.

Sözel ders öğretmeni (%52,6), sayısal ders öğretmeni (%32,3), beceri dersi öğretmeni (%9), imam hatip meslek dersleri öğretmeni (%6) olduğu görülmüştür.

Bu dağılımlarda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın, okul türü açısından bakıldığında fen lisesi öğretmeni, eğitim durumu açısından lisans mezunu, mesleki kıdem olarak 20 yıl üstü, ders yükü açısından 23-29 saat derse giren, ağırlıklı sözel ders öğretmeni olduğu görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymada “Kişisel Bilgi Formu”, proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini belirlemek amacıyla da 2015 yılında, İnce ve Şahin’in Türkçeye uyarlamasını yaptığı “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” kullanılmıştır.

1981 yılında, Maslach ve Jackson, Maslach tükenmişlik ölçeğini geliştirmiş; 1986 yılında, Schwab ve arkadaşları, bu ölçekte yaptıkları değişikliklerle ölçeğin eğitimci formu oluşturmuş; 2015 yılında ise İnce ve Şahin, eğitimciler için düzenlenen Maslach tükenmişlik envanterini Türkçeye uyarlamıştır. Envanterin orijinali 7’li likert tipi maddeden oluşmakta ve 0 ile 6 puan arasında puanlama yapılmaktadır (Becet, 2019, s. 30).

Uygulamada kolaylık açısından bu araştırmada, 5’li likert tipi maddeler kullanılarak maddeler 0 ile 4 arasında puanlanmıştır. Puanlara karşılık gelen ifadeler; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum biçiminde ifade edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu 22 maddeden oluşmaktadır. Testin üç adet alt boyutu vardır: Duyarsızlaşma boyutu, 5 maddeden; duygusal tükenme boyutu, 9 maddeden; kişisel başarı boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır (İnce ve Şahin, 2015).

Tablo 3. Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu

Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Boyutları	Madde Sayısı
Duygusal Tükenme Boyutu	9
Duyarsızlaşma Boyutu	5
Kişisel Başarı Boyutu *	8
Toplam	22

Çalışmada envanter puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında verilen yanıtlarda “kesinlikle katılmıyorum” 0 puan, “katılmıyorum” 1 puan, “kararsızım” 2 puan, “katılıyorum” 3 puan, “tamamen katılıyorum” 4 puan olarak hesaplanmıştır. “Kişisel başarı” boyutunda ters maddeler olduğu için verilen cevaplar envanter puanlarının doğru analiz edilebilmesi için “kesinlikle katılmıyorum” 4 puan, “katılmıyorum” 3 puan, “kararsızım” 2 puan, “katılıyorum” 1 puan, “tamamen katılıyorum” 0 puan olarak dönüştürülerek hesaplama yapılmıştır. Bunun nedeni, kişisel başarı alt boyutunun olumlu ifadelerden oluşmasıdır.

Beşli likert ölçeğinin değer aralıklarının ifadelerle bölünmesi ile maddelere katılım düzeyi belirlenmiştir (Karasar, 2015). Aşağıdaki değer aralıkları ile bulgular yorumlanmıştır.

Envanter derecelendirme aralıkları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Derecelendirme Aralıkları

Seçenekler	Puan	Alt – üst sınır	Puana karşılık gelen yorum
Kesinlikle katılmıyorum	0	0.00 - 0.79	Çok az tükenmiş
Katılmıyorum	1	0.80 – 1.59	Az tükenmiş
Kararsızım	2	1.60 - 2.39	Orta düzeyde tükenmiş
Katılıyorum	3	2.40 – 3.19	Çoğunlukla tükenmiş
Tamamen katılıyorum	4	3.20 – 4.00	Çok fazla tükenmiş

(Akyürek, 2020).

Envanterin alt boyutları ayrı puanlanabilmekte; “Duyarsızlaşma” “Duygusal Tükenme” boyutlarında alınan puanların yüksek, “Kişisel Başarı” boyutunda alınan puanların düşüklüğü, envanteri cevaplayanların yüksek düzey tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır (İnce ve Barış, 2015; akt. Becet, 2019).

Tablo 5. Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Puanlama Anahtarı

		Tükenmişlik		
		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Duygusal Tükenme	36	0-10	11-24	24 ve üzeri
Duyarsızlaşma	20	0-5	6-9	10-20
Kişisel Başarı*	32	25 ve üzeri	21-24	0-20

* Ters kodlanarak puanlama yapılmıştır. (Akyıldız, Zan, 2022).

2.4. Veri Toplama Süreci

Üniversite Etik Kurulundan, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçeye uyarlayan Nuri Barış İnce’den, MEB’den araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra ilgili yazı Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından Doküman Yönetim Sistemi üzerinden, okullara gönderildi. Ankara ili Keçiören ilçesinde en yüksek yüzdelerle öğrenci alan dört farklı proje okulunda görev yapan öğretmenlere Google formlar üzerinden “Kişisel Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” okul idareleri ve rehber öğretmenleri kanalıyla ulaştırıldı. Araştırmaya dört okuldaki 54 erkek, 79 kadın olmak üzere toplam 133 öğretmen katıldı.

2.5. Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde ilk olarak Google formlar üzerinden elde edilen veriler kodlanarak SPSS programına aktarılmıştır. Maddelere ve boyutlara ilişkin dağılımlar incelenirken maksimum, minimum değerler ile ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Kullanılacak istatistiksel tekniklerin seçimine karar vermek amacıyla boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Duygusal tükenme boyutunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin 672 ile 088 arasında; duyarsızlaşma boyutunda, 850 ile 734 arasında; kişisel başarı boyutunda ise 736 ile 2,050 arasında değiştiği görülmüştür. Ek olarak normal Q-Q grafiği incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 2,30$ aralığında (Lei ve Lomax, 2005) arasında olması ve normal Q-Q grafiğinde değerlerin (noktaların) çizgiye mümkün olan en paralel düzeyde ve düz olarak konumlandığı görüldüğünden verilerin analizinde parametrik

tekniklerden yararlanılmıştır. Buna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesinde ikili gruplarda bağımsız gruplar için t-testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

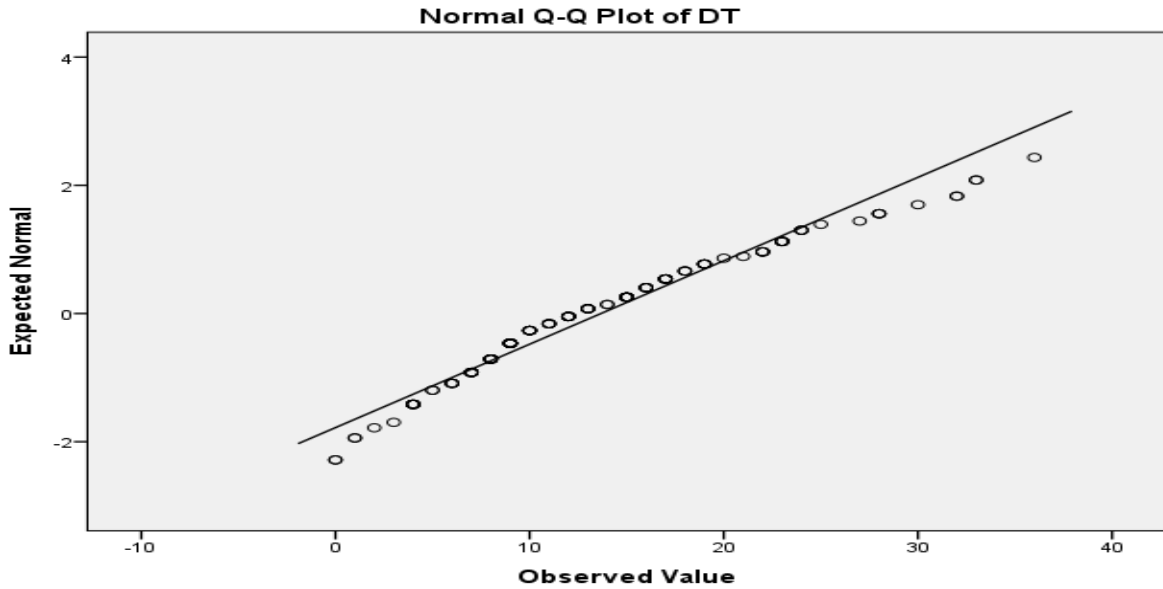
İnce ve Şahin (2015) MTE- EF Türkçeye uyarlama çalışmasında elde ettiği güvenirlilik katsayıları gerçek uygulamalarında, boyutlar açısından bakıldığında Duyarsızlaşma 0.78, Duygusal Tükenme 0.88, Kişisel Başarı 0.74 bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada da MTE-EF duygusal tükenme boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, 914; duyarsızlaşma boyutu iç tutarlılık katsayısı, 824 ve kişisel başarı boyutu iç tutarlılık katsayısı, 815 olarak bulunmuştur.

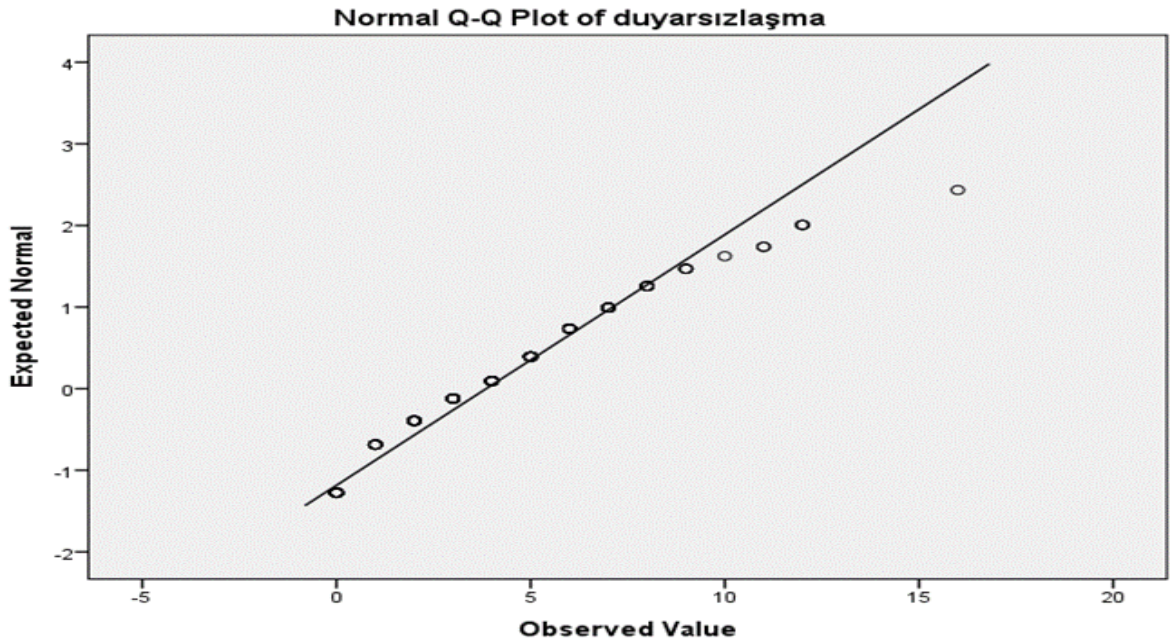
MTE-EF güvenirlilik düzeylerine ilişkin katsayılar ile mevcut çalışmadan elde edilen güvenirlilik katsayıları arasında tutarlılık olduğu görünmektedir.

Ayrıca bu çalışmada uygulanan MTE-EF'in tüm alt boyutları için normallik testleri yapılmıştır. Şekil 1, 2, 3 te sunulmuştur:

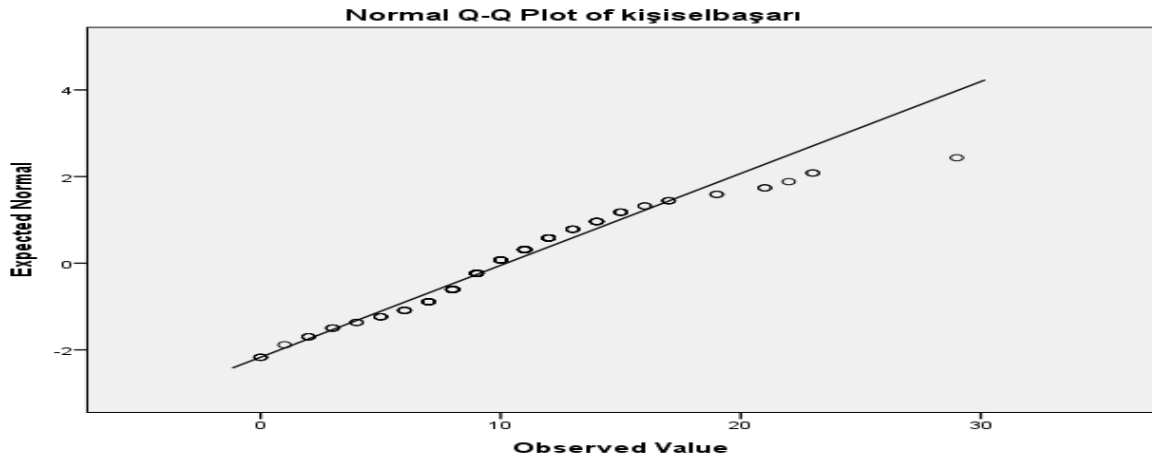
Şekil 1. Duygusal Tükenme Boyutu Normallik Testi



Şekil 2. Duyarsızlaşma Boyutu Normallik Testi



Şekil 3. Kişisel Başarı Boyutu Normallik Testi



Envanterin DT, D ve KB boyutları için Q-Q grafikleri incelenmiştir. Normal Q-Q grafiğinde değerlerin (noktaların) çizgiye mümkün olan en paralel düzeyde ve düz olarak konumlandığı görüldüğünden verilerin analizinde parametrik tekniklerden yararlanılmasına karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerine İlişkin Betimsel

İstatistikler

Çalışmaya katılan proje okulu öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun maddelerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

Madde	Ort.	Ss
Duygusal Tükenme		
Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1,26	1,09
Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	2,18	1,20
Sabah kalkıp yeni bir işgününe başlamak için kendimi yorgun hissediyordum.	1,77	1,23
Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	1,44	1,11
Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	1,31	1,16
Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1,22	1,14
Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	2,39	1,13
Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	,97	,92
Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1,12	1,01
Duyarsızlaşma		
Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	,71	,81
Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	,74	,86
Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	,77	,86
Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	,59	,71
Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1,04	1,02
Kişisel Başarı		
Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	1,14	,87
Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	1,26	,98
Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	1,07	,79
Kendimi çok zinde hissediyorum.	1,95	,99

Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	1,34	,86
Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	,96	,92
Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	,98	,84
İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	1,53	,91

Tablo 6 incelendiğinde duygusal tükenme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.” olduğu, duyarsızlaşma en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.” olduğu, kişisel başarı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise “Kendimi çok zinde hissediyorum.” olduğu görülmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun toplamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre proje okulunda görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan,

1. Duygusal Tükenme alt boyutundan elde ettikleri puanlar, 0 ile 36 arasında değişmekte olup ortalamaları 13,67 (7,68) olarak,

2. Duyarsızlaşma alt boyutundan elde ettikleri puanlar, 0 ile 16 arasında değişmekte olup ortalamaları 3,85 (3,25) olarak,

3. Kişisel Başarı alt boyutundan elde ettikleri puanlar, 0 ile 29 arasında değişmekte olup ortalamaları 10,23 (4,71) olarak tespit edilmiştir.

Boyutlarda madde sayıları farklı olduğu için öğretmenlerin ilgili boyuttan aldığı puan o boyuttaki madde sayısına bölünerek tüm boyutlardaki puan dağılımları standart hâle getirilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin elde ettikleri puanlar ile ilgili yorumlamalara temel oluşturulması ve boyutlar arası puanların nasıl dağıldığı konusunda karşılaştırma yapılması sağlanmıştır. Ulaşılan bilimsel sonuçlar Tablo 7' de sunulmuştur:

Tablo 7. Proje Okulunda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Ortalama	Tükenmişlik Düzeyi
Duygusal Tükenme	1,58	Düşük Düzey
Duyarsızlaşma	0,77	Düşük Düzey
Kişisel Başarı	1,28	Yüksek Düzey

Tablo 7 incelendiğinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik belirtisi gösterdiği, kişisel başarı boyutunda ise yüksek düzeyde başarı duygusunu deneyimledikleri görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	Ort	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	79	14,99	7,20	131	2,423	,017
	Erkek	54	11,76	8,02			
Duyarsızlaşma	Kadın	79	3,77	3,18	131	-,363	,717
	Erkek	54	3,98	3,38			
Kişisel Başarı	Kadın	79	10,08	4,08	131	-,426	,671
	Erkek	54	10,44	5,54			

Tablo 8 incelendiğinde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde

farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<,05$).

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	297,019	3	99,006	1,704	,169
	Grup İçi	7494,079	129	58,094		
	Toplam	7791,098	132			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	3,511	3	1,170	,108	,955
	Grup İçi	1394,774	129	10,812		
	Toplam	1398,286	132			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	53,378	3	17,793	,797	,498
	Grup İçi	2880,396	129	22,329		
	Toplam	2933,774	132			

Tablo 9 incelendiğinde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 10' da sunulmuştur:

Tablo 10. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	N	Ort	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	75	14,12	7,83437	131	,451	,449
	Lisansüstü	58	13,11	7,51067			
Duyarsızlaşma	Lisans	75	4,13	3,13797	131	,267	,272
	Lisansüstü	58	3,50	3,39375			
Kişisel Başarı	Lisans	75	10,99	5,13466	131	,036	,030
	Lisansüstü	58	9,26	3,94061			

Tablo 10 incelendiğinde proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bununla birlikte kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<,05$).

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Haftalık Girdikleri Ders Saatine Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının haftalık girdikleri ders saatine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Haftalık Girdikleri Ders Saatine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	220,794	3	73,598	1,254	,293
	Grup İçi	7570,304	129	58,685		
	Toplam	7791,098	132			

Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	69,160	3	23,053	2,237	,087
	Grup İçi	1329,125	129	10,303		
	Toplam	1398,286	132			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	41,265	3	13,755	,613	,607
	Grup İçi	2892,510	129	22,423		
	Toplam	2933,774	132			

Tablo 11 incelendiğinde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının haftalık girdikleri ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Sözel, Sayısal, Beceri ve İmam Hatip Ders Öğretmeni Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının sözel, sayısal, beceri ve imam hatip ders öğretmeni olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Sözel, Sayısal, Beceri ve İmam Hatip Ders Öğretmeni Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	111,107	3	37,036	,622	,602
	Grup İçi	7679,991	129	59,535		
	Toplam	7791,098	132			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	33,836	3	11,279	1,066	,366
	Grup İçi	1364,450	129	10,577		
	Toplam	1398,286	132			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	36,648	3	12,216	,544	,653
	Grup İçi	2897,126	129	22,458		
	Toplam	2933,774	132			

Tablo 12 incelendiğinde proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının sözel, sayısal, beceri ve imam hatip ders öğretmeni olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	482,496	3	160,832	2,839	,041
	Grup İçi	7308,602	129	56,656		
	Toplam	7791,098	132			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	21,628	3	7,209	,676	,569
	Grup İçi	1376,657	129	10,672		
	Toplam	1398,286	132			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	83,279	3	27,760	1,256	,292
	Grup İçi	2850,495	129	22,097		
	Toplam	2933,774	132			

Tablo 13 incelendiğinde proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur ($p<,05$). Farkların kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi okul türünde görevli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin fen lisesi okul türünde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Proje Okullarındaki Öğretmenlerin Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış; ulaşılan sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Seviyeleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3
(1) Duygusal Tükenme	-		
(2) Duyarsızlaşma	,527**	-	
(3) Kişisel Başarı	,193*	,302**	-

*p<,05; **p<,01; N=133

Tablo 14 incelendiğinde proje okulunda görevli öğretmenlerin duygusal tükenme seviyeleri ile duyarsızlaşma seviyeleri arasında, 527 (p<,01); duygusal tükenme seviyeleri ile kişisel başarı arasında, 193 (p<,05); duyarsızlaşma seviyeleri ile kişisel başarı seviyeleri arasında, 302 (p<,019 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasındaki ilişki en yüksek düzeyde iken duygusal tükenme ile kişisel başarı arasındaki ilişki en düşük düzeydedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Genelde iş yaşamında yükü fazla olan, yoğun bir programla çalışan, işkolik olarak nitelendirilen, çalışmalarda sınırlarını tanımadan kendi üzerine düşenden fazlasını yapan kişiler; "tükenme" sorunu ile karşı karşıya kalırlar (Baltaş ve Baltaş 1990, s.77). Dolayısıyla ülkemizde, kurum yapısı baz alındığında devlet okulları içerisindeki proje okullarında çalışan öğretmenler; yoğun tempo, iş yükü, proje yönetme sorumlulukları, idare, veli ve öğrenci beklentilerini karşılama noktasında tükenme sorunu ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının vizyon ve misyonunu gerçekleştirme amacıyla yoğun tempoda çalışırken kendilerini iyi hissetmeleri, görevlerini mutlu bir şekilde yapmalarına, ilişkilerini sağlıklı olarak yürütmelerine doğal olarak verimli ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Aksi takdirde, mesleki tükenmişlik yaşadıklarında bu durumdan tüm paydaşlar etkilenecektir.

Bu araştırmada, proje okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri, görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, haftalık girdikleri ders saati, sayısal, sözel, beceri ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olma durumlarına göre incelenmiş; bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş, bu konuda yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

Proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik envanteri; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutları tek tek değerlendirilmiştir. Duygusal tükenme boyutunda aldıkları ortama puan, 1,58 olarak, duyarsızlaşma boyutunda aldıkları puan, 0,77 olarak, kişisel başarı boyutunda aldıkları puan, 1,28 olarak tespit edilmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik belirtisi gösterdiği, kişisel başarı boyutunda ise yüksek düzeyde başarı duygusunu deneyimledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu; Akyürek (2020) öğretmenlerin az tükenmişlik yaşadığı, Çelik ve Yılmaz (2015) öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik algısı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ancak duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (**p<,05**). Öğretmenlerde tükenmişlik ile ilgili farklı çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından benzer durumlar tespit edilmiştir. Maslach ve Jackson (1981) erkeklerden daha fazla kadınların duygusal tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Küçük (2020) pek çok kişinin bayanlara uygun gördüğü meslek olarak ifade ettiği öğretmenlik mesleğinde, bayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve nedenlerini incelediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin en çok duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Çimen'in (2007) yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok duygusal yorgunluk yaşadıkları ortaya konulmuştur. (Malan, Rothman ve Rothman 2001, Akt: Çimen, 2007, s.105), iş fazlalığı ile duygusal yorgunluk arasında olumlu bir ilişki olduğunu, bu nedenle kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal yorgunluk içinde olduklarını tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak kadın öğretmenlerin duygusal yapıları, ev, iş,

hayat ile ilgili sorumlulukları ve rolleri, bunun sonucundaki yükleri nedeniyle daha fazla duygusal yıpranma yaşadıkları sonucuna varılabilir.

Eğitim durumu açısından bakıldığında proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bununla birlikte kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Lisans mezunu olan proje okulu öğretmenlerinin kendilerini başarılı hissetmesi, çalışmalarını neticesinde kişisel başarıda tatmin duygusunu yaşamaması, ancak lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin kişisel başarıda tatmin duygusu yaşayamamaları olarak açıklanabilir. Bunun nedeni lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin başarı algılarının yani başarı çitalarının yüksek olması olabilir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>,05$). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür ($p<,05$). Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, anadolu imam hatip lisesi ve anadolu lisesi okul türünde görevli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin fen lisesi okul türünde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun sebebi fen lisesi öğretmenlerinin daha başarılı ve ders odaklı bir grupta çalışmalarını, mesleki doyum elde etmeleri ile açıklanabilir.

Mesleki kıdem, haftalık girdikleri ders saati ve sözel, sayısal, beceri ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olma durumu açısından bakıldığında proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; proje okulunda görev yapan erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha çok duygusal tükenme yaşadıkları, lisans

mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre kendilerini daha başarılı hissettikleri, başarı açısından tatmin duygusu yaşadıkları, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin bu tatmini yaşamadıkları görülmektedir. Bunun sebepleri araştırılmalı, envanterin alt boyutlarında ortaya çıkan tükenmişliği en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Kadın öğretmenlerin duygusal tükenmelerinin nedenleri irdelenerek psikolojik ve sosyal destek sağlanmalıdır. Lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin yaptığı çalışmalarda başarı hazzını yaşayamama nedenleri araştırılarak bu hazzı yaşayacakları etkinlikleri seçmeleri sağlanmalı, bu noktada rol ve sorumluluk verilmelidir. Örgütsel olarak öğretmenlerin tükenmişliğini önlemek ve azaltmak için devlet ve okul yönetiminin işe koşacağı yöntemler, örgütsel başa çıkma stratejilerindedir (Becet, 2019, s.11). Üç boyutta da en yüksek ortalamaya sahip işaretlenen maddelerden yola çıkarak iş paylaşımında eğitim kurumu yöneticisinin öğretmenlere adaletli iş dağılımında rehberlik yapması, yoğun tempoda çalışan bu öğretmenlerin evrak yükünün MEB tarafından rahatlatılması, öğretmenin eğitim- öğretim faaliyetlerine, projelere, etkinliklere vb. daha etkin katkı sunmasına ve verimliliğine fayda sağlayabilir. Ayrıca öğretmenliğin insanla yoğun ilişki kurulan bir meslek olduğu gerçeğinden hareket edilerek, etkili iletişim, çatışma çözme, ben dili vb. konularında okul yönetimlerinin alanında uzman kişileri okullara davet ederek öğretmenlerin profesyonellerden seminerler alması imkanı oluşturulabilir.

Ayrıca, çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler de geliştirilmiştir:

- ✓ Proje okullarında göreve başlayacak öğretmenlere okulların yapısı, beklentiler, Erasmus, TÜBİTAK, proje ve olimpiyat yarışmaları vb. hususlarında oryantasyon çalışması yapılabilir.
- ✓ Diğer devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yoğun bir tempoda çalışan proje okulu öğretmenlerinin ekonomik ve özlük hakları iyileştirilebilir.
- ✓ Proje okullarının üniversitelerle bilimsel çalışmalar anlamında var olan protokollerine öğretmenlere yönelik, stresle baş etme, gevşeme teknikleri, psikolojik sağlık, iletişim, motivasyon vb. hizmet içi eğitimler eklenebilir.
- ✓ Yoğun tempodanın dışına çıkması ve rahatlaması anlamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sanatsal, kültürel ve sportif aktivite olanakları sağlanarak bu anlamda bilet desteği verilebilir.

✓ Bilimsel çalışmalarda öğrencilere danışmanlık yapan ve başarı elde eden, farklı çalışmalara imza atan, çalışmalarını ile dikkat çeken, öğretmenlere yönelik ödüllendirme sistemi getirilebilir.

✓ Tükenmişlik yaşayanlara psikolojik ve sosyal destek verecek kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılabilir.

Birçok araştırmacı tarafından çalışılan öğretmenlerde tükenmişlik konusu, öğretmen tükenmişliğinin sonucunun tüm toplumu etkilemesi, çağın ihtiyaçlarının sürekli değişmesi ve buna bağlı olarak öğretmenden beklentilerin farklılaşması neticesinde sürekli araştırılmaya devam edecektir. Bu sayede her dönemde ve okul yapısında, nedenler ortaya konularak önleyici ve iyileştirici çalışmalar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Bu araştırma, Ankara'nın Keçiören ilçesinde en iyi yüzdelerle öğrenci alan dört proje okulunda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışma, Türkiye genelindeki diğer proje okullarını da içine alacak şekilde yapılmalıdır.

Ayrıca bu çalışmada, tükenmişlik seviyesinin belirlenmesinde nicel yöntem kullanılmıştır. Proje okullarında da görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri nitel yöntem kullanılarak da araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçemete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyıldız A. ve Zan, N. (2022). Eğitim bilimleri çalışmaları güncel araştırmalar ve uygulama. İçinde S. Baysan (Ed.), İlkokul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerle olan iletişimine etkisi: Salıpazarı örneği (35-62). Lyon: Livre de Lyon.
- Akyürek, M.İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47.
- Alkan, E. (2022). Proje okulu nedir? Neye göre belirlenir? Kimler başvurabilir? <https://www.sosyologer.com/proje-okulu-nedir?>
- Aslan, S. (2018). *Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 524198).
- Baltaş, A.ve Baltaş, Z. (1990). Stres ve başa çıkma yolları. Remzi Kitabevi.
- Becet, A. (2019). *Öğretmenlerde tükenmişlik sendromu ve sigara içme arzusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 583919).
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama, *Dokuz Eylül Üniversitesi İBBF Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

- Cirit, H. ve Günday, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144-151.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 204341).
- Demirtaş, H. (2020). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 643931).
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliği etki eden faktörlerin araştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 32-48.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 145983).
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-164.
- İnce, N. ve Şahin, A. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu, *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kıvrak, M. (2019). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 552325).
- Koç, A. (2019). Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, 80, 1-24.
- Küçük, F. (2022). Çalışan kadın öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik durumunu Maslach Tükenmişlik Modeli ile açıklama: AKA Koleji örneği, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 762530).
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention, *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2016, 1 Eylül). Resmi Gazete (Sayı:29818).
- MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 6 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30470).
- MEB. (2023). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2023, 8 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 32098).
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H. ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 52266).
- Usul, F. (2020). *Proje okullarındaki okul müdürlerinin rol ve yeterliklerinin hesap verilebilirlik açısından incelenmesi*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 630724).
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, işdoyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886

İnternet Kaynakları

Erişim Tarihi

<https://www.sosyologer.com/proje-okulu-nedir>

07.01.2023

<https://www.tdk.gov.tr>

26.11.2022