



ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİĞE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN ARAŞTIRILMASI

THE INVESTIGATION OF FACTORS AFFECTING THE TEACHERS' BURNOUT

Yrd. Doç. Dr. Günseli GİRGIN
Dokuz Eylül Üniversitesi
gunseli.girgin@deu.edu.tr

Öz

Tükenmişlik özellikle, insanlarla birebir iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen bir tükenme durumdur. Tükenmişlik, insanlarla çalışan meslek grupları için daha büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği de aynı tehlike altındadır. Bu çalışmanın amacı, çeşitli eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişliğine etki eden faktörleri araştırmaktır. Araştırmaya 158 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sosyo-demografik durumlarını ve mesleki bilgilerini içeren bir bilgi formu ile Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırmanın alt boyutlarının çözümlenmesinde varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılanların cinsiyetlerine göre tükenmişlik puanları arasındaki fark önemli bulunmamıştır. Öğretmenlerin medeni durumu, çalışma yılı, görev yaptıkları eğitim kademesi, ders yükleri, çalıştıkları okulun beklentilerine uygun olması ve mesleklerini sevdiğikleri için sürdürme ile tükenmişlik alt ölçümleri arasında önemli farklılık saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Tükenmişlik, öğretmen, iş ortamı, mesleği sevmeye, iş yükü

Abstract

Burnout is an emotional and physiological depleting situation that is notably observed in the jobs which require personal direct communication with humans and in those who cannot overcome the stress as a natural feature of the occupation. The teaching occupation is a hard matter for those teachers who spend a lot with the students. With this point, my aim is the investigation of the reasons behind this burnout in various level of institution. 158 teachers took part in the research. In the study an information form about the teachers' socio-demographic conditions and their vocational knowledge and Maslach Burnout Inventory form has been used. In the analysis of the sub-problems of the researches, variance analysis and t-test was used. According to the outcomes in the participants, difference according to the gender has not been at a remarkable level. An important level has been realized in the marital status of the teachers, period of work, the grade they teach, class loads, the appropriateness of the school to the teacher's expectation and the wish to last their job and he sub-measurements of burnout.

Key words: Burnout, teacher, work, job environment, liking job, workload

1. GİRİŞ

İnsanlarla etkileşim içinde çalışmayı gerektiren meslekleri yürütenlerde sık görülen bir tür sorun olan “tükenmişlik” kavramı ilk kez Freudenberger (1974) tarafından ortaya konmuş ve günümüzde kabul gören tanımı Maslach (1986) tarafından yapılmıştır. Maslach tükenmişliği, kişinin profesyonel iş yaşamında ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde olumsuzluklara yol açan kronik yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının gelişimi ile birlikte seyreden fiziksel ve duygusal tükenmeyle karakterize bir sorun olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik, Edelwich ve Brodsky’ya göre (1980) “Çalışma ortamının ne denli yoğun olduğunun fark edilmesindeki duygu durumu”, Cherniss’e göre (1980), “Aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak işten geri çekilme”, Bailey’e göre (1985) “İdealizm, enerji ve amacın kaybı”, Dolan’a göre (1987) “Kişisel kaynakların sona geldiği, sürekli ümitsizlik ve negativizmin aldığı enerjinin tükenişidir. Cotton’a göre (1990) tükenmişlik, stresle etkin şekilde başa çıkmadaki başarısızlığın sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorun, bireylerin mesleklerine ilişkin bir yanılısamayla yüzleşmeleri sonucu görülmektedir (Fawzy, 1991). Tükenmişlik özellikle, insanlarla birebir iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen bir tükenme durumudur (Antoniou, 2000). Tükenmişliği etkileyen faktörleri saptayan araştırmalar, bu faktörleri motivasyon eksikliği, fazla iş yükü, üstleri tarafından takdir edilmeme, sosyal desteklerin azlığı, iş ortamının beklentilerini karşılayamaması ve rol karmaşası olarak belirlemektedir (Girgin, 1995).

Stres ve motivasyonun tükenmişlikte önemini vurgulayan araştırmalar, iş stresi yüksek olmasına rağmen motivasyonu düşük olan çalışanların tükenmişlik yaşamadıklarını belirtmektedir. Bireyin işi nedeniyle fazla yüklenmesi ve bu yüksek uyarılmanın uzun sürmesi duygusal tükenmişliği doğurmaktadır (Wright&Bonett, 1997). İş stresi aynı düzeyde olmasına rağmen stresle başa çıkmada başarısız olan bireylerin duygusal tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir (Verbeke, 1996). Tükenmişlik, insanların kendilerini çaresiz, kapana kısılmış, bitmiş hissetmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik, stresten çok daha olumsuz bir durumu ifade etmektedir (Levinson, 1996).

Öğretmenlik mesleği ve tükenmişlik

Öğretmenlik mesleği, çocuk ve gençlerle doğrudan ilişki gerektiren bir meslek olması nedeniyle bu sorunu daha fazla yaşayan bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Işıkhan (2004) öğretmenlik mesleğini, eğitim ortamında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stres yaratan durumlar sebebiyle, bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde önemli oranda risk taşıyan bir meslek olarak yorumlamıştır. Öğretmenlerin genel olarak diğer meslek çalışanlarına göre daha fazla stres yaşama nedenleri; eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık

sınıflar, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, ödüllendirme ve karara katılımın yetersizliği gibi sorunlardır (Türk, 2004).

Weiskopf (1980'den akt. Başaran, 1999), alanyazını tarayarak öğretmenlerde tükenmişliğin altında yatan stres kaynaklarını 6 kategoride toplamıştır. Bunlar; iş yükü, başarı algısında yetersizlikler, öğrencilerle doğrudan iletişim miktarı, öğretmen-öğrenci oranları, program yapıları ve diğer bireylere karşı sorumluluklardır. Bunlara ek olarak tükenmişliğin yeni öğretmenlerde daha çok yaşandığı belirtilmiş ve bunun nedeni olarak tecrübeli öğretmenlerin sorunlarla baş etme yollarını öğrendikleri belirtilmiştir (Dworkin, 2001).

Öğretmenin başarılı eğitim vermesi için her şeyden önce ruhsal açıdan mutlu ve uyumlu olması gerektiği bilinmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerine model olmak gibi başka önemli bir görevi de vardır. Sıkıntılı, kaygılı ve mutsuz bir öğretmen, öğrencilerini duygusal olarak olumsuz yönden etkilemekte iken hoş görülmesi, sakin ve destekleyici öğretmen, olumlu etki yapmaktadır. Linn'e göre (1984) olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilerinde, olumlu tutuma sahip öğretmenin öğrencilerinden daha fazla bağımlılık ve düşük benlik saygısı bulunmuştur. Bu denli öneme sahip bir mesleğin yaşadığı sorunlar, ülke geleceğini oluşturan gençlerin ruh sağlığını etkileyecektir. İnsanlarla çalışan iş kollarında çalışanları tehdit eden tükenmişlik sorunu, öğretmenleri de tehdit etmektedir. Bu düşünceden hareketle çeşitli eğitim kademelerindeki öğretmenlerin tükenmişliğine etki eden faktörlerin araştırılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde; 2008–2009 öğretim yılında, İzmir İli Merkez İlçelerinde görev yapan 158 gönüllü öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek ve anket araştırmacı tarafından okullara gidilerek ders aralarında uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anket ve ölçek birlikte verilmiş ve süre kısıtlaması getirilmemiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya katılan öğretmenler, İzmir İlinin değişik kesimlerinde görev yapan öğretmenlerden tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Çalışmaya toplam 158 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 102'si kadın, 56'sı erkektir. Katılımcıların 14'ü (%8,8) okul öncesi öğretmeni, 70'i (%44,5) ilköğretim birinci kademe öğretmeni (1 ve 5. sınıflar dahil), 57'si (%36) ilköğretim ikinci kademe öğretmeni (6, 7 ve 8.sınıflar), 17'si (%10,7) orta öğretim (9. 10. 11 ve 12. sınıflar) öğretmenidir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın bağımsız değişkenleri sınıflamalı ölçekle, bağımlı değişkenleri ise eşit aralıklı ölçekle ölçülmüştür. Araştırmanın alt boyutlarının çözümlenmesinde varyans analizi ve t testi kullanılmıştır. Çalışmada değişken sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak için Scheffé testi yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sosyodemografik durumlarını içeren bilgi formu ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğretmen Formu kullanılmıştır. Sorular, katılımcıların demografik bilgilerini (Cinsiyet, medeni durum, meslekte çalışma yılı, halen görev yaptıkları okuldaki hizmet yılı, öğretmenlik yapılan eğitim kademesi, ders yükü, çalıştıkları okulun beklentilerine uygun olması ve mesleklerini sevdikleri için sürdürme konusundaki görüşlerini) kapsamaktadır.

Maslach tükenmişlik envanteri, Christina Maslach tarafından geliştirilmiştir (Maslach, Jackson 1986). Ölçeğin farklı meslek grupları için farklı formları mevcuttur. Öğretmenler için geliştirilen formda toplam 22 soru bulunmaktadır. Tükenmişlik envanterinden duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (D), kişisel başarı azlığı (KB) olmak üzere üç alt ölçüm elde edilmektedir. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme 9 maddeden oluşmakta, bireyin mesleği yoluyla duygusal açıdan tüketilmesini kapsamaktadır. Duyarsızlaşma boyutu, 5 maddeden oluşmakta öğretmenin öğrencilere duygudan yoksun davranışlarını içermektedir. Kişisel başarısızlık boyutu ise 8 maddeden oluşmakta, bireyin mesleki yetersizlik duygularını belirlemektedir. Her alt ölçekle ilgili duyguların sıklığı likert tipi ölçekleme yöntemi ile belirlenmektedir. Her madde, 0; Hiç bir zaman ve 5; Her zaman arasında olmak üzere dereceli olarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin 3 boyutu ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini sınamak amacıyla Girgin (1995) tarafından yapılan çalışmada, her üç alt ölçek için Cronbach Alpha değerleri saptanmıştır. Bu değerler, duygusal tükenme .87, kişisel başarı algısı .74, duyarsızlaşma .63 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki hafta arayla aynı gruptan 120 kişiye ölçeği uygulayarak test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını saptamıştır (DT .86, KB .83, D .63).

3. BULGULAR

Çalışmada, tükenmişlik puanları ile cinsiyet, medeni durum, meslekte çalışma yılı, halen görev yaptıkları okuldaki hizmet yılı, öğretmenlik yapılan eğitim kademesi, ders yükü, çalıştıkları okulun beklentilerine uygun olması ve mesleklerini sevdikleri için sürdürme konusundaki görüşleri arasındaki farklılıklar test edilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre tükenmişlik puanları

		n	x	ss	t	p
DT	<i>Kadın</i>	102	18.92	9.34	1.17	.208
	<i>Erkek</i>	56	17.23	7.20		
D	<i>Kadın</i>	102	3.64	3.83	1.72	
	<i>Erkek</i>	56	4.69	3.28		
KB	<i>Kadın</i>	102	36.42	5.49	1.60	
	<i>Erkek</i>	56	34.96	5.37		

Cinsiyete göre duygusal tükenmişlik puanları incelendiğinde çalışmaya katılan 102 bayan öğretmenin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 18.92, erkeklerin 17.23' tür. Duyarsızlaşma puanları ortalamaları kadınlarda, 3.64 erkeklerde, 4.69'dır. Kişisel başarı puanı kadın katılımcılarda 36.42 erkeklerde 34.96'dır. Cinsiyete göre tükenmişlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır (Tablo 1).

Tablo 2: Medeni duruma göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları

DT	N	x	ss	F	P
<i>Evli</i>	125	19.10	8.42	2.54	.082
<i>Bekâr</i>	29	15.55	9.49		
<i>Diğer</i>	4	14	5.29		
<i>Top.</i>	158	18.32	8.66		

Medeni duruma göre duygusal tükenmişlik puanları incelendiğinde evli öğretmenlerin puan ortalamaları 19.10, bekâr öğretmenlerin 15.55, eşinden ayrılan ya da eşi ölenlerin 14'tür. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 2).

Tablo 3: Medeni duruma göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları

D	N	x	ss	F	P
<i>Evli</i>	125	4.44	3.78	4.294	.015*
<i>Bekâr</i>	29	2.27	2.64		
<i>Diğer</i>	4	3.5	3.51		
<i>Toplam</i>	158	4.02	3.67		

Medeni duruma göre duyarsızlaşma puanları incelendiğinde evlilerin puan ortalamaları 4.44 bekârların 2.27 diğerlerinin 3.5'tur. Medeni durum değişkeninin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Farklılığın nereden kaynaklandığını test etmek amacı ile yapılan ileri analizde

farklılığın “evli” ve “bekâr” olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir (Scheffé ortalama farkı: 2.164, önem 0.016 $p<0.05$). Evli olanların duyarsızlaşma puanları bekâr olanlardan daha yüksek çıkmıştır (Tablo 3).

Tablo 4: Medeni duruma göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları

KB	n	x	ss	F	P
Evli	125	35.43	5.49	2.313	.102
Bekâr	29	37.58	5.20		
Diğer	4	38.5	5.44		
Toplam	158	35.90	5.48		

Tablo 4’te medeni duruma göre kişisel başarı puanları karşılaştırılmıştır. Evlilerin puan ortalamaları 35.43, bekârların 37.8 diğerlerinin 38.5’tur. Kişisel başarı puanlarının diğer iki alt ölçekten farklı olarak puanlandığı yani ters ifadeler kullanıldığı göz önüne alındığında bekâr öğretmenlerin kendini daha başarılı buldukları bu çalışma için söylenebilir ama bu farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5: Çalışma yılına göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları

DT	n	x	ss	F	P
0- 5	46	18.26	9	3.081	.018*
6-10	41	20.85	8.29		
11-15	25	19.64	8.04		
16-20	8	19.75	8.15		
21 ve üzeri	38	14.50	8.17		
Toplam	158	18.32	8.66		

Tablo 5’te çalışma yılına göre duygusal tükenmişlik puanları incelenmiştir. Çalışma yılı 0-5 yıl arasında olanların duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 18.26, 6-10 yıl olanların 20.85, 11-15 olanların 19.64, 16-20 yıl hizmeti olanların 19.75, 21 yıl ve üzeri olanların 14.5’tur. Bu durumda tükenmişlik açısından en şanslı grup, 21 yıl ve üzeri hizmet verenlerdir. Yapılan varyans analizinde gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını test etmek amacıyla yapılan ileri analizde, farklılığı 6-10 ve 21 yıl üzeri çalışanların oluşturduğu görülmüştür. En çok duygusal tükenme 6-10 yıl arası çalışanlarda, en az 21 yıl ve üzeri çalışanlarda çıkmıştır (Scheffe; ortalama farkı: 1.90, önem:0.028, $p<0.05$).

Tablo 6: Çalışma yılına göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları

D	N	X	ss	F	p
0- 5	46	3.80	3.67	1.204	0.311
6-10	41	4.90	4.07		
11-15	25	4.36	3.38		
16-20	8	3.62	3.62		
21 ve üzeri.	38	3.18	3.35		
<i>Toplam</i>	158	4.01	3.67		

Tablo 6’da çalışma yılına göre duyarsızlaşma puanları incelenmiştir. Çalışma yılı 0-5 yıl arasında olanların duyarsızlaşma puanları, 3.80, 6-10 olanların 4.90, 11-15 olanların 4.36, 16-20 yıl arası olanların 3.62 ve 21 yılın üzerinde olanların 3.18’dir. Çalışma yılı değişkeninin temel etkisi anlamlı değildir.

Tablo 7: Çalışma yılına göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları

KB	n	x	ss	F	p
0-5 yıl	46	36.67	4.96	2.646	.036*
6-10 yıl	41	34.02	5.12		
11-15 yıl	25	36.52	4.66		
16-20 yıl	8	33.12	6.22		
21 ve üstü	38	37.18	6.29		
<i>Toplam</i>	158	35.90	5.48		

Tablo 7’de çalışma yılına göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir. Çalışma yılı 0-5 olanların puan ortalamaları 36.67, 6-10 yıl olanların 34.02, 11-15 olanların 36.52, 16-20 olanların 33.13, 21 ve üzeri çalışma yılı olanların 37.18’dir. Bu durumda en şanslı grup 21 yıl ve üzeri çalışma yılında olanlardır. Gruplar arası farklılık istatistiksel olarak önemlidir ($p < 0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacı ile yapılan ileri analizde 6-10 yıl arası çalışanlar ve 21 yıl üzeri çalışanlardan kaynaklandığı saptanmıştır. (LSD; Ortalama farkı:-3,159, önem:0.01 $p < 0.05$) Ayrıca gruplar arası diğer bir farklılık çalışma yılı 0-5 ve 6-10 yıl arasında olanlardan kaynaklanmaktadır.(LSD; ortalama farkı:2.649, önem:0,023, $p < 0.05$). Bu durumda en şanssız grup, hizmet yılı 6-10 yıl arasında olanlardır.

Tablo 8: Halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları

DT	n	X	ss	F	p
0-2 yıl	91	16.87	8.28	3.43	.019*
3-5 yıl	36	19.58	9.25		
6-10 yıl	22	19.27	7.09		
11 yıl üst.	9	25.55	1.06		
Toplam	158	18.32	8.66		

Tablo 8’de halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir. Çalıştığı kurumdaki toplam hizmet süresi 0-2 yıl olanların duygusal tükenmişlik puan ortalamaları, 16.87, 3-5 yıl arası olanların 19.58, 6-10 yıl arası 19.27, 11 yıl ve üstü aynı kurumda çalışanların 25.55 olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak önemlidir. ($p<0.05$) Yapılan ileri analizde farklılığın, aynı kurumda 0-2 yıl ve 11 yıl üzeri çalışanlardan kaynaklandığı görülmektedir (Scheffe; Ortalama farkı: -8.67, önem:0.030 $p<0.05$). 11 yıldan fazla aynı kurumda çalışanlar duygusal tükenme açısından daha şanssız bulunmuşlardır.

Tablo 9: Halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları

D	N	x	ss	F	p
0-2 yıl	91	3.56	3.42	2.480	.063
3-5 yıl	36	3.91	4.07		
6-10 yıl	22	5.09	3.91		
11 yıl üst.	9	6.44	2.87		
Toplam	158	4.01	3.67		

Tablo 9’da halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir. Duyarsızlaşma puanlarında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Aynı kurumda 0-2 yıl arası çalışanların duyarsızlaşma puan ortalamaları 3.56, 3-5 yıl 3.91, 6-10 yıl 5.09, 11 yıl ve üzeri 6.44 olarak saptanmıştır. Bu çalışmaya göre, aynı kurumda uzun süre çalışmak duyarsızlaşmaya neden olmuştur denebilir. Özellikle 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışanların duyarsızlaşma puanları oldukça yüksektir. Gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 10: Halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları

KB	N	x	ss	F	p
0-2 yıl	91	36.46	5.62	.869	.459
3-5 yıl	36	35.02	4.39		
6-10 yıl	22	34.90	6.68		
11 yıl üst.	9	36.22	4.81		
Toplam	158	35.90	5.48		

Halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 0-2 yıl arası hizmeti olanların duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 36.46, 3-5 yıl olanların 35.02, 6-10 yıl hizmet sunanların 34.90, 11 yıl ve üzeri olanların 36.22 olarak bulunmuştur. Grupların sonuçları yakındır ve bu çalışma için aynı kurumda çalışmanın kişisel başarı algısını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 11: Öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları

DT	N	x	ss	F	p
Ana sınıfı	14	19.42	10.42	3.062	.030*
İlköğ.1	70	16.95	7.66		
İlköğr.2	57	20.71	9.31		
Orta öğr.	17	15.00	7.01		
Toplam	158	18.32	8.66		

Tablo 11'de öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ana sınıfında görev yapanların duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 19.42, ilköğretim birinci basamaktakilerin 16.95, ilköğretim ikinci basamakta görev yapanların 20.71, ortaöğretimde çalışanların 15'tir. Bu durumda en şanslı grup, orta öğretim öğretmenleri, en şanssız grup ise ilköğretim ikinci basamak öğretmenleridir. Gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan ileri analizde anlamlılığın ilköğretim birinci basamak ve ilköğretim ikinci basamak öğretmenlerinden (LSD; ortalama farkı: -3.762 önem:0.014 p<0.05) ayrıca ilköğretim ikinci basamak ve ortaöğretim öğretmenlerinin puan farklılığından kaynaklandığı tespit edilmiştir.(LSD, ortalama farkı: ; -5.719, önem:0.016 p<0.05)

Tablo 12: Öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları

D	n	x	ss	F	p
<i>Ana sınıfı</i>	14	3.00	3.86	5.303	.002*
<i>İlköğ.1</i>	70	3.22	3.09		
<i>İlköğr.2</i>	57	5.50	4.06		
<i>Orta öğr.</i>	17	3.11	2.99		
<i>Toplam</i>	158	4.02	3.67		

Tablo 12’de öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları verilmektedir. Ana sınıfı öğretmenleri puan ortalamaları, 3, ilköğretim birinci basamak öğretmenleri 3.22, ilköğretim ikinci basamak öğretmenleri 5.50, orta öğretim öğretmenleri 3,11’dir. Burada gruplar arası farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Yapılan ileri analizde farklılığın kaynağı, ilköğretim ikinci basamak ve birinci basamakta çalışan öğretmenlerdir (Scheffe; ortalama farkı: -2.508, önem: 0.006, $p < 0.05$). Duyarsızlaşma açısından da en şanssız grup ilköğretim ikinci basamak öğretmenleridir.

Tablo 13: Öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları

KB	N	x	ss	F	p
<i>Ana sınıfı</i>	14	38.78	5.16	3.510	.017*
<i>İlköğ.1</i>	70	35.88	5.69		
<i>İlköğr.2</i>	57	34.56	4.85		
<i>Orta öğr.</i>	17	38.11	5.67		
<i>Toplam</i>	158	35.90	5.48		

Tablo 13’te öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları incelenmiştir. Ana sınıfı öğretmenlerinin 38.78, ilköğretim birinci basamak öğretmenlerinin 35.88, ilköğretim ikinci basamak öğretmenlerinin 34.56, orta öğretim öğretmenlerinin 38.1 olarak bulunmuştur. Öğretmenlik yapılan eğitim basamağının temel etkisi önemlidir. Farklılığın kaynağını test etmek amacı ile yapılan LSD testi sonucunda ilköğretim ikinci basamak öğretmenlerin kişisel başarı açısından da şanssız olduğunu göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin kişisel başarı puanları hem ana sınıfı öğretmenlerinden hem de orta öğretim öğretmenlerinden önemli düzeyde düşüktür (Ortalama farkı: -4.224, önem: 0.009 $p < 0.05$ ve -3.556 önem: 0.018, $p < 0.05$).

Tablo 14: Ders yüküne göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları

DT	n	x	ss	F	p
0-10	4	21.50	5.32	2.482	.063
11-20	17	13.35	5.98		
21-30	131	19.01	8.88		
31 ve üstü	6	16.20	8.01		
Toplam	158	18.37	8.66		

Tablo 14'te ders yüküne göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ders yükü 0–10 saat olanların 21.50, 11–20 olanların 13.35, 21–30 olanların 19.01, 31 ve üzeri 16.20'dir. Gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15: Ders yüküne göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları

D	N	x	ss	F	p
0–10	4	7.25	1.258	2.771	.044*
11–20	17	2.17	2.627		
21–30	131	4.20	3.773		
31 ve üstü	6	3.00	3.316		
Toplam	158	4.03	3.686		

Tablo 15'te ders yüküne göre duyarsızlaşma puanlarının varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ders yükü 0–10 saat olanların duyarsızlaşma puan ortalamaları 7.25, 11–20 olanların 2.17, 21–30 olanların 4.20, 31 ve üstü olanların 3'tür. Bu sonuca göre en şanssız grup, 0–10 saat ders yükü olanlardır ve bu farklılık önemlidir. Farklılığın nedeni, ders yükü 0–10 saat olanların ders yükü 11–20 saat olanlardan farkından ve 11–20 saat dersi olanların 21–30 saat olanlardandır. Yani en avantajlı grup, ders saati 11–20 saat olanlardır (LSD; Ortalama farkı:-5.073, önem:0.013 $p < 0.05$ ve ortalama farkı:-2.029, önem:0.031 $p < 0.05$).

Tablo 16: Ders yüküne göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları

KB	N	x	ss	F	p
0–10	4	34.75	5.18	.202	.895
11–20	17	36.70	6.14		
21–30	131	35.90	5.40		
31 ve üstü	6	35.20	6.90		
Toplam	158	35.94	5.48		

Tablo 16’da ders yüküne göre kişisel başarı puanlarının varyans analizi sonuçları incelenmektedir. Ders yükü 0–10 saat olanların 34.75, 11–20 olanların 36.70, 21–30 olanların 35.90, 31 ve üstü ders yükü olanların 35.20’dir. Bu sonuçlara göre en şanssız grup ders yükü 0–10 saat olanlardır, bu farklılık anlamlı değildir.

Tablo 17: Öğretmenlerin beklentilerine uygun iş ortamını bulmalarına ilişkin görüşleri ile tükenmişlik puanlarının t testi sonuçları

		N	x	ss	t	p
DT	Evet	74	14.56	7.01	-5.586	,000*
	Hayır	84	21.63	8.66		
D	Evet	74	2.98	3.07	-3.426	,001*
	Hayır	84	4.92	3.93		
KB	Evet	74	37.47	5.39	3.490	,001*
	Hayır	84	34.52	5.21		

Tablo 17’de, öğretmenlerin beklentilerine uygun iş ortamını bulmalarına ilişkin görüşleri ile tükenmişlik puanları ilişkisine bakılmıştır. Beklentilerine uygun okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 14.56 iken diğerlerinin 21.63’tür ve bu fark istatistiksel olarak önemlidir ($p < 0.001$). Yani düşündükleri gibi bir kurumda çalışanlar duygusal tükenmişlik düzeyi açısından diğerlerinden şanslıdır. Beklentilerine uygun okullarda çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalamalarına bakıldığında benzer durum göze çarpmaktadır. Düşündükleri gibi bir okulda çalışanların duyarsızlaşma puan ortalamaları 2.98 iken diğerlerinin 4.92’dir. Bu farklılık anlamlıdır ($p < 0.05$). Kişisel başarı puanları ile beklentilerine uygun okullarda çalışmaya ilişkin veriler değerlendirildiğinde, düşledikleri gibi bir okulda çalışanların puan ortalamaları 37.47 iken diğerlerinin 34.52’dir. Yani hayal ettikleri gibi bir okulda çalışanlar mesleki anlamda kendilerini daha başarılı hissetmektedirler. Bu farklılık anlamlıdır ($p < 0.05$).

Tablo 18: Mesleklerini sevdiği için sürdürme ile tükenmişlik puanlarının t testi sonuçları

		n	x	ss	t	p
DT	Evet	139	17.34	7.98	-4.018	,000*
	Hayır	19	25.47	10.23		
D	Evet	139	3.83	3.64	-1.717	,0808
	Hayır	19	5.36	3.76		
KB	Evet	139	36.30	5.42	2.549	,012
	Hayır	19	32.94	5.16		

Tablo 18’de mesleklerini sevdikleri için sürdürme ile öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının t testi sonuçları incelenmiştir. “Maddi kaygım olmasa da mesleğe sevdiğim için devam ederim” diyen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 17.34 iken, “maddi kaygım olmasa mesleğe devam etmem” diyen öğretmenlerin 25.47’tür. Duygusal tükenme açısından, mesleğini sevdikleri için sürdürenler daha şanslı bulunmuşlardır. Farklılık istatistiksel açıdan önemlidir ($p<0.01$). Mesleğe devam etme ile duyarsızlaşma puan ortalamaları karşılaştırıldığında devam edeceklerin 3.83, etmeyeceklerin 5.36’dır. Duyarsızlaşma puanları maddi kaygıları nedeni ile mesleği sürdürenlerde yüksek ise de bu farklılık önemli değildir. Mesleklerini sevdikleri için sürdürme kararına göre öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının t testi sonuçları incelendiğinde; mesleğe her koşulda devam edeceklerin puan ortalamaları 36.30 iken diğerlerinin 32.94 olarak bulunmuştur. Yani maddi kaygıları olmasa da mesleğe devam edecek öğretmenler kendilerini daha başarılı bulmaktadır. Farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Öğretmenlerin beklentilerine uygun iş ortamını bulmalarına ilişkin görüşleri ile tükenmişlik puanları arasında tüm alt ölçümler için anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Beklentilerine uygun okullarda çalıştığını düşünenler tükenmişlik açısından daha şanslıdır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında çeşitlikli mesleklerde ve özellikle öğretmenlik mesleğinde tükenmenin oldukça yüksek olduğu ve tükenmişliğin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma yılı gibi değişkenlerin yanı sıra öğretmenlerin kişisel özellikleri ile de ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Hızla değişen toplumun yapısı, bireylerin meslek yaşamlarını da oldukça etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak da son yıllardaki değişme ve gelişmelerin etkisini araştırmak önceki yıllarda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmak sürece ilişkin bilgi sahibi olmak açısından önemli görülmektedir.

Cinsiyete göre duygusal tükenmişlik puanları incelendiğinde, tükenmişlik alt ölçümlerinin hiçbirinde istatistiksel olarak önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeni tükenmişliği etkilemez iken (Çokluk, 1999; Kırılmaz, Çelen, Sarp, 2000; Dolunay, 2001), bazı çalışmalarda cinsiyete göre tükenmişlik puanları farklılık göstermektedir. Girgin’in (1995) öğretmenlerle ilgili çalışmada cinsiyete göre duyarsızlaşma alt ölçeği puanları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde tükenmişliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara benzer şekilde bazı çalışmalarda cinsiyete göre tükenmişlik puanları farklılık göstermektedir (Anderson ve Iwanicki,1984; Schwab ve arkadaşları,1986; Girgin ve Baysal, 2005; Vızlı,2005). Burke ve Greenglass (1989) cinsiyet değişkeninin tükenmişlikte önemli bir yordayıcı olmadığını, araştırmalarda kadın ve erkeklerin

tükenmişlik düzeyleri arasında çok az bir fark olduğu bu farkın üzerinde önemli yorumlara gidilmemesi gerektiği biçiminde yorum yapmışlardır.

Niebrugge (1994) medeni durum ve çocuk sahibi olma gibi değişkenlerin tükenmişliği yordayıcı olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada medeni duruma göre duyarsızlaşma puanları incelendiğinde, bu değişkeninin temel etkisi önemli olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma açısından evli öğretmenler, bekârlardan daha şanssızdır. Bizim verilerimizin aksine Maslach ve Jackson (1986) çocuk sahibi çalışanlarda tükenmişliğin daha az gözlendiğini belirtmiştir. Bunun yanında Özbek ve Girgin(1994) çalışmalarında bizim sonuçlarımızı destekler nitelikte “duygusal tükenme” puanlarının bekârlarda daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. Öte yandan, Tümkaya (1996), Gökçakan ve Özer (1999) ve Aksoy (2007)’un çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişliklerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çalışma yılı ve duygusal tükenmişlik ilişkisine bakıldığında, en şanslı grubun 21 yıl ve üzeri hizmet verenler olduğu görülmektedir. En şanssız grup ise meslekte 6–10 yıl arasında olanlardır. Çalışma yılına göre kişisel başarı puanları değerlendirildiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu alt boyutta mesleğe yeni başlayanların meslekte 6–10 yıl geçirenlerden daha şanslı olduğu söylenebilir. Ergin(1992)’in sağlık personeli ile yaptığı çalışmada toplam hizmet süresi ve yaş arttıkça, duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın azaldığı, buna karşın kişisel başarı duygusunun arttığı bulunmuştur. Girgin (1995)’in ilkököl öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, toplam hizmet süresinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarını etkilediği bulunmuştur. Byrne (1998) ve Konert (1997)’in çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konert (1997), bu durumu tecrübe ile öğretmenlerin tükenmişlikle baş etmeyi öğrenmelerine bağlamıştır.

Halen çalışılan kurumdaki çalışma yılına göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları incelenmiştir. Verilerin değerlendirmesi sonucunda, aynı kurumda uzun süre çalışmak duygusal tükenmişlik açısından dezavantaj yaratmaktadır. Veriler incelendiğinde aynı kurumda kalma süresi arttıkça duygusal tükenmişlik puanları da artmaktadır. Bu sonuçlara göre 0–2 yıl arası aynı kurumda çalışanlar en şanslı grup, 11 yıl üzeri çalışanların en şanssız grup olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre duygusal tükenmişlik puanlarının varyans analizi sonuçları incelendiğinde en şanslı grubun orta öğretim öğretmenleri, en şanssız grubun ilköğretim ikinci basamak öğretmenleri olduğu görülmüştür. Byrne (1998)’in 2931 Kanadalı öğretmenle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Izgar (2001) tarafından ilk ve orta dereceli okul çalışanları ile yapılan çalışmada, branşa göre duygusal tükenme düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, duyarsızlaşma ve kişisel başarı açısından anlamlı farkların ortaya çıktığı görülmüştür. Cemaloğlu ve Şahin(2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin orta öğretim öğretmenlerinden duyarsızlaşma puanları açısından şanssız olduğu görülmüştür. Kokkinos (2006) yaptığı çalışmada, ilköğretim

öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve lise öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutlarında daha şanssız olduğunu belirtmektedir.

Ders yükü ile tükenmişlik ilişkisine bakıldığında, duyarsızlaşma ve ders yükü arasında, istatistiksel açıdan önemli farklılıklar bulunmuştur. 11- 20 saat dersi olanlar duygusal tükenmişlik açısından en şanslı grup olarak saptanmıştır. Çavuş, Gök ve Kurtay'ın (2007) Meslek Yüksek Okulu akademik personeli ile yaptığı çalışmada duygusal tükenme ve ders yükü arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu çalışmaya göre ders yükü 25 saatten fazla olanlar daha şanssızdır.

Öğretmenlerin beklentilerine uygun okulda çalışıp çalışmadıkları ile tükenmişlik verileri değerlendirildiğinde, beklenti düzeylerine uygun okullarda çalışanlar duygusal tükenmişlik puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Tüm alt ölçümlerde beklentilerine uygun okullarda çalışanlar daha şanslıdır. Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliği fiziksel tükenme, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi mesleğe ve genel olarak yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlara belirginleşen, fiziksel, duygusal ve bilişsel bir tükenme sendromu olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre beklentilerine uygun okulda çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin yaşanmayacağı açıktır. Pines'e göre, iş yaşamlarından, anlam elde edebilmeyi bekleyen idealist kişiler ilk olarak işe yüksek düzeyde bir güdülenme ve beklenti içerisinde başlarlar. Yanıldıklarını anladıklarında umutsuzluk, çaresizlik ve tükenmişlik duygularına kapılırlar (Pines ve Nunes, 2003).

Mesleğini sevdiği için sürdürme ile tükenmişlik puanları karşılaştırıldığında; mesleklerini sadece maddi amaçla sürdürenlerde duygusal tükenme puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Mesleğini sevenler, tükenmişliği yaşamamaktadır. Kırılmaz, Çelen ve Sarp'ın (2003) çalışmalarında öğretmenlik mesleğini yapma nedeni ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişlik düzeyini etkileyen bir değişkendir. Kırılmaz, Çelen ve Sarp'ın (2003) belirttiğine göre Dolunay (2001)'in çalışmasında üç alt boyutta da anlamlı farklar bulunmuştur. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) yaptığı çalışmada ise mesleğini isteyerek yapanların tüm tükenmişlik puanları, istemeden yapanlardan anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bu bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda;

- ✓ Cinsiyete göre tükenmişlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- ✓ Medeni duruma göre duyarsızlaşma puanları incelendiğinde, duyarsızlaşma açısından evli öğretmenler bekârlardan daha şanssızdır.
- ✓ Çalışma yılı ve duygusal tükenmişlik ilişkisine bakıldığında, en şanslı grup 21 yıl ve üzeri hizmet verenlerdir. En şanssız grup ise meslekte 6-10 yıl arası hizmet verenlerdir.

- ✓ Aynı kurumda çalışma süresi ile duygusal tükenmişlik puanları değerlendirildiğinde 2 yıla kadar aynı kurumda çalışanların en şanslı grup, 11 yıl üzeri çalışanların en şanssız grup olduğu görülmektedir.
- ✓ Öğretmenlik yapılan eğitim kademesine göre duygusal tükenmişlik puanları sonuçları incelendiğinde en şanslı grubun orta öğretim öğretmenleri, en şanssız grubun ilköğretim ikinci basamak öğretmenleri olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Ders yükü ile tükenmişlik ilişkisine bakıldığında, duyarsızlaşma ve ders yükü arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 11-20 saat dersi olanlar duygusal tükenmişlik açısından en şanslı grup olarak saptanmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin beklentilerine uygun okulda çalışıp çalışmadıkları ile tükenmişlik verileri değerlendirildiğinde, beklenti düzeylerine uygun okullarda çalışanlar duygusal tükenmişlik puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Tüm alt ölçümlerde beklentilerine uygun okullarda çalışanlar daha şanslıdır.
- ✓ Mesleğini sevdiği için sürdürme ile tükenmişlik puanları karşılaştırıldığında; mesleklerini sadece maddi amaçla sürdürenlerde duygusal tükenme puanları yüksek çıkmıştır.

Öneriler

Bu sonuçlar ışığında şu önerilere yer verilebilir:

1. Çalışma yılının 20 yılı aşması tükenmişliğin azalmasını sağlamaktadır. Özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin tükenmişliği daha yoğun yaşadığı göz önüne alınırsa mesleki tecrübeleri daha fazla olan öğretmenlerin genç meslektaşlarına destek olması ve onlara mesleki deneyimlerini aktarmaları faydalı olacaktır.
2. Aynı kurumda 10 yıldan fazla çalışmak tükenmişliği arttırıcı bir faktör olmaktadır. Bu çalışma sonuçlarına göre en çok 5 yılda bir öğretmenlerin kurum değiştirmesi faydalı olacaktır.
3. Ders yükünün çok az ya da çok fazla olması tükenmişliği arttırmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre çalışma saati haftalık 11-20 olanların tükenmişlik sorunundan en az etkilendiği göz önüne alınırsa; ders saatlerinin bu seviyelerde tutulması yararlı olacaktır.
4. Öğretmenlerin beklentilerine uygun okulda çalışmaları tükenmişlik açısından önemlidir. Özellikle Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki okullarda staj yapmaları sağlanarak çalışma ortamlarına farklı çerçevelerden bakmaları sağlanabilir. Özellikle köy okullarında staj yapma konusu tekrar gündeme getirilerek tartışılmalıdır.
5. Mesleği sevmeye, tükenmişlik açısından önemli bir değişkendir. Bu nedenle meslek seçimi konusunda gençlerin bilinçlendirilmesi ve baskı altına alınması gerekir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, U. (2007), “Eskişehir İli Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anderson, M.U.&Iwanicki, E.F (1984). “Teacher motivation and its relationship to burnout”. *Educational Administration Quarterly*; 20.
- Antoniou, Polychroni, Walters (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece, *Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC*, Manchester, 24–28 July, UK.
- Bailey RD. (1985). *Coping with stress in caring*. Blackwell Scientific, Oxford
- Başaran, B.I. (1999). Zihinsel, görme, işitme özürü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bryne, J.J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects and remedies. *Contemporary Education*, 69(2), 86
- Burke, R.J., & Greenglass, E.R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 3, 261–273.
- Cemaloğlu, N. Şahin D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465–484
- Cherniss C. (1980) *Professional Burnout in human organizations*; Praeger; Newyork,
- Cotton, D.H.G.(1990). *Stress Management*, Brunner-Routledge, USA
- Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çavuş, Gök, Kurtay (2007). Tükenmişlik: Meslek yüksek okulu akademik personeli üzerine bir araştırma, *Çukurova Üni. Sosyal Bil. Ens. Dergisi*, 16(2), 97–108
- Dolan N. (1987). The Relationship between burnout and job satisfaction in nurses, *Journal of Advanced Nursing*:12 (1), 3–12
- Dolunay, A. B. (2001). *Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik- Ticaret- Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde tükenmişlik Durumu Araştırması*, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dworkin, A.(2001), Perspectives on Teacher Burnout And School Reform. *International Education Journal* 4(2).
- Edelwich J, Brodsky (1980). A. *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*, Human Sciences Press; Newyork
- Ergin, C. (1992). “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik ölçeğinin Uyarlanması” *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kitabı*, Ed.: R. Bayraktar, İ. Dağ, Ankara.
- Fawzy FI, Fawzy NW, Pasnau (1991), Burnout in the health professionals, *Handbook of Studies on General Hospital Psychiatry*, Elsevier Science Publishers BV, Amsterdam (p.119)
- Freudenberger, N.D. (1974). “Staff Burnout”. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165
- Girgin, G. (1995). İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Girgin G, Baysal A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TAF Prev Med Bull.* 2005; 4(4): 172-187.
- Gökçekan, Z. ve Özer, R. (1999), *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik*, Rize:Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, No;9,1.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara, Nobel Yayıncılık
- Kırılmaz, A.Y; Çelen, Ü; Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu” Araştırması. *İlköğretim dergisi*, 2(1), 2–9.
- Kokkinos(2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus, *Stress and Health*, 22(1), 25–33
- Konert, E. (1997). *Relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles*. Wayne State University. Detroit: Unpublished Ph. D Dissertation.
- Levinson, H. (1996). “Burnout”. *Harvard Business Review*. July-August. p.153–161
- Linn, B. (1984). “Stress in junior medical student relationship to personality and performance” *Journal of Medical Education* 50, 7- 12.
- Maslach C, Jackson SE. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Manual. 2nd ed. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologist Pres.
- Murat M. (2000). Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özbek K, Girgin G. (1994). *Pratisyen Hekimlerde Meslekte Tükenmişlik (Burnout) Sendromu (İzmir Örneklem Çalışması)*. IV Ulusal Halk Sağlığı Kongre Kitabı, Didim, s. 662- 665.
- Niebrugge K.M. (1994) Burnout and Job Dissatisfaction Among Practicing School Psychologists in Illinois, *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, 26th, Seattle, WA, March 4- 5*
- Pines, A.M. ve Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40 (2), 50-64.
- Schwab, R.L;Jackson, S.E.;Schuler, R.S.(1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10.
- Tümkiye, S. (1996), “Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türk, A. (2004). Öğretmenlerde Tükenmişlik. <http://www.egitim1@mynet.com> adresinden 24 Aralık 2005’te elde edilmiştir.
- Wright, T. A.& Bonett, R. (1997). The Contribution of Burnout to Work Performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (5), 491–499.
- Vızlı, C. (2005), “Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.