T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

KARS İLİNDE GÖREVLİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİN DÜZEYLERİ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Zehra GÜRBÜZ

İstanbul , 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

KARS İLİNDE GÖREVLİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİN DÜZEYLERİ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Zehra GÜRBÜZ

Danışman: Prof. Dr. Alev ÖNDER

İstanbul , 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Zehra GÜRBÜZ tarafından hazırlanan "KARS İLİNDE GÖREVLİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİN DÜZEYLERİ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" konulu bu çalışma, .../..../.... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Alev ÖNDER

Üye : Doç. Dr. Yıldız GÜVEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitim benim için çok keyifli ve öğretici bir yoldu. Tez aşamasının Kars'ta yürütülmesi benim için ve tez danışmanım için çok yorucu ve zor oldu.

Araştırmanın başlangıcından sonuçlanmasına kadar olan süreç içerisinde, her zaman sabrını ve bilimsel birikimlerimi esirgemeyen, 1400 km uzaklıktan bile desteğini yanımda hissettiğim tez danışmanım Sayın Hocam Prof. Dr. Alev Önder'e çok teşekkür ederim.

Tezimin jüri üyeliğini kabul eden ve yapıcı eleştiriler ile beni yönlendiren çok değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Yıldız Güven ve Yrd. Doç. Dr. Levent deniz'e teşekkür ederim.

İstatistik çalışmalarım sırasında yardımcı olan ve yol gösteren arkadaşım Arş. Gör. Şahin Dündar'a teşekkür ederim.

Tezimi; anlam ve imla kuralları açısından inceleyen ve yardımcı olan manevi kardeşim, geleceğin Edebiyat Öğretmeni Özgür Aslankılıç'a teşekkür ederim.

Yüksek Lisans ders aşamasında, engin bilgilerinden yararlandığım ve benim yetişmemde çok büyük katkıları olan değerli ders hocalarıma çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana anlayış gösteren ve destek olan okul müdürlerime ve beni destekleyen değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında bana yardımcı olan Kars Milli Eğitim Müdürlüğüne ve araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkür ederim.

Nitelikli doğayı seven, ayaktan yere sağlam basan bir öğretmen olmam da emeği çok büyük olan sayın hocam Prof. Dr. Gelengül Haktanır'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında bana yol gösterici olan ve engin bilgilerinden yararlandığım ağabeyim Mehmet Gürbüz'e, verilerin toplanmasında ve her aşamada desteğini esirgemeyen canım kardeşim Mert Gürbüz'e bu yolda ve hayatımın her anında yanımda olan, beni yüreklendiren, gücüme güç katan Annem Günay Gürbüz'e ve Babam Abdullah Gürbüz'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm çalışmalarım da ve hayatımın her anında en büyük destekçim, hayat arkadaşım Erkan Gürer'e teşekkürlerimi sunarım.

GENEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Zehra GÜRBÜZ

Anabilim Dalı : İlköğretim

Programı : Okul Öncesi Öğretmenliği

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Alev ÖNDER

Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans 2008

ÖZET

Bu araştırma, Kars ilinde görev yapan kadrolu ve usta öğretici okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını, tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama türlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ölçmek için "Maslach Tükenmişlik Envanteri", öğretmenlerin iş tatminini ölçmek içinde " Minnesotta İş Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçları 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve ilçelerinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 181 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırma bulguları, iş tatmini düzeyinde yaş, öğretmenin mesleği isteyerek mi seçtiği, görev yeri, okul türü, meslek seçimi nedeni değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara yol açtığını; medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan okul, toplam aylık net geliri, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici) değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, tükenmişlik düzeyinde yaş, mesleki kıdem, mesleği isteyerek mi seçtiği, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici), okul türü, meslek seçimi nedeni değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığını; medeni durum, mezun olunan okul, görev yeri, toplam aylık net gelir değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuştur.

İş tatmini ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, tükenmişlik artarken iş tatmini azalmakta, tükenmişlik azalırken iş tatmini artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kadrolu öğretmen, usta öğretici, mesleki tükenmişlik, iş tatmini, okul öncesi öğretmeni

GENERAL INFORMATION

Name-Surname : Zehra GÜRBÜZ

Department : Elementary Education

Program : Preschool Teaching

Consultant : Prof. Dr. Alev ÖNDER

Type and Date of Thesis : Postgraduate, 2008

ABSTRACT

This research is made to determine, if the job burnout and job satisfaction levels of the preschool teachers of permanent staff and preschool helping teachers who are doing duty in the region of Kars, were varies with some variables; and to investigate the relationship between burnout and satisfaction levels of pre-school children. In the research, "relational survey model" - a type of general survey model– was applied; "The Personal Information Form" was used to get some information about preschool teachers. "The Maslach Burnout Inventory" was used to measure the level of teachers' burnout. "The Minnesota Job Satisfaction Scale" was used to measure teachers' job satisfaction. Measurement tools survey were applied to 181 preschool teachers who worked in official preschools in Kars city and its towns in 2007-2008 education period.

Research results indicated that job satisfaction was differentiated with: age, choosing job intentionally or not, work place, school type, choice of job; while civil status, seniority in job, school graduated, total monthly net income was not related to job satisfaction.

Research results indicated that: age, seniority in job, choosing job intentionally or not, status, school type, chose of job were related variables, while civil status, school graduated, work place, total monthly net income variables were not related to burnout.

A negative meaningful relationship between job satisfaction and burnout was found. According to this, while burnout is increasing job satisfaction decreases, while burnout is decreasing job satisfaction increases.

Key Words: Teachers of permanent staff, helping teachers, job burnout, job satisfaction, preschool teacher

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ ..... **i**
ÖZET ..... **ii**
ABSTRACT ..... **iviv**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. PROBLEM 5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 7
1.4. VARSAYIMLAR 9
1.5. SINIRLILIKLAR 9
1.6. TANIMLAR 9
1.7. KISALTMALAR 11

BÖLÜM II
İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE 12
2.1.1. Öğretmenin Toplumdaki Konumu ve Sosyal Çevre İle Etkileşimi 12
2.1.1.1. Öğretmenin Toplumdaki Yeri 12
2.1.1.2. Okul Öncesi Öğretmeni ve Önemi 13
2.1.3. İş Tatmini 15
2.1.3.1. İş Tatminin Tanımı 15
2.1.3.2. İş Tatmininin Önemi 18
2.1.3.3. Öğretmenlerde İş Tatmini 19
2.1.3.4. İş Tatminini Etkileyen Faktörler 20
2.1.3.4.1. Bireysel Faktörler 22
2.1.3.4.2. Çevresel Faktörler 23
2.1.3.6. İçerik Kuramları 25
2.1.3.6.1. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı 25
2.1.3.6.2. Herzberg'in Motivasyon – Hijyen Kuramı 26
2.1.3.6.3. Mc. Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı 26
2.1.3.6.4. Alderfer'in Erg Kuramı 27

Sayfa No.

2.1.3.7. Süreç Kuramları ... 27
2.1.3.7.1. Gereksinim Kuramı ... 28
2.1.3.7.2. Vroom'un Beklenti Kuramı ... 28
2.1.3.7.3. Porter-Lawler Beklenti Kuramı ... 29
2.1.3.7.4. Eşitlik Kuramı ... 30
2.1.3.7.5. Amaç Kuramı ... 30
2.1.3.7.6. Denklik Kuramı ... 30
2.1.3.8. İş Tatmininin Başarıya Etkisi ... 31
2.1.4. Tükenmişlik Kavramı ... 31
2.1.4.1. Tükenmişliğin Tanımı ... 31
2.1.4.2. Tükenmişlikle İlgili Kavramlar ... 33
2.1.4.2.1. Tükenmişlik ve Stres ... 34
2.1.4.2.2. Tükenmişlik ve İş Tatmini ... 35
2.1.4.2.3. Tükenmişlik ve İş Tatminsizliği ... 35
2.1.4.3. Tükenmişlik Sürecinin Gelişmesi ... 37
2.1.4.4. Tükenmişliğin Nedenleri ... 38
2.1.4.5. Tükenmişlik Modelleri ... 39
2.1.4.5.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli ... 39
2.1.4.5.2. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli ... 39
2.1.4.5.3. Scott ve Meier'in Tükenmişlik Modeli ... 40
2.1.4.5.4. Edelwich'in Tükenmişlik Modeli ... 41
2.1.4.5.5. Perlman ve Harkman 'ın Tükenmişlik Modeli ... 42
2.1.4.5.6. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli ... 42
2.1.4.6. Tükenmişlikle İlgili Bireysel ve Örgütsel Faktörler ... 43
2.1.4.6.1. Bireysel Faktörler ... 44
2.1.4.6.2. Örgütsel Faktörler ... 44
2.1.4.7. Tükenmişliğin Belirtileri ... 45
2.1.4.7.1. Fiziksel Belirtiler ... 45
2.1.4.7.2. Psikolojik Ruhsal Belirtiler ... 46
2.1.4.7.3. Davranışsal Belirtiler ... 46
2.1.4.8. Tükenmişliğin Sonuçları ... 48
2.1.4.9. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları ... 49
2.1.4.10. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik ... 49
2.1.4.10.1. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Tükenmişlik ... 50
2.1.4.10.2. Öğretmen Tükenmişliğinin Tanımlanması ... 51
2.1.4.10.3. Öğretmenlerde Stres ve Tükenmişlik Kaynakları ... 54
2.1.5. Araştırmanın Yapıldığı Kars İli ... 57
2.1.5.1. Kars'da Okul Öncesi Eğitimle İlgili Bazı Bilgiler ... 57
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 58
2.2.1. Öğretmenlerin İş Tatmini ile İlgili Araştırmalar ... 58

Sayfa No.

2.2.1.1. Öğretmenlerin İş Tatmini İle İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılmış Araştırmalar ... 58
2.2.1.1.1. Cinsiyet Değişkeni ... 59
2.2.1.1.2. Yaş Değişkeni ... 59
2.2.1.1.3. Kişisel Özellik Değişkeni ... 60
2.2.1.1.4. Meslekte Geçirilen Yıl Değişkeni ... 60
2.2.1.1.5 İş Tatmini İle İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar; ... 61
2.2.1.2. İş Tatmini İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar ... 62
2.2.1.2.1. Cinsiyet Değişkeni ... 62
2.2.1.2.2. Yaş Değişkeni ... 62
2.2.1.2.3. Kurum Değişkeni ... 63
2.2.1.2.4. Ücret Değişkeni ... 64
2.2.2.2.5. Çalışma Yılı Değişkeni ... 64
2.2.1.2.6. Çevresel Faktör Değişkeni ... 65
2.2.2.2.7. Öğretmenlerin İş Tatmini İle İlgili Türkiye'de Yapılan Diğer Araştırmalar ... 66
2.2.2. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Yapılmış Araştırmalar ... 67
2.2.2.1. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılmış Çalışmalar ... 67
2.2.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni ... 68
2.2.2.1.2. Yaş Değişkeni ... 68
2.2.2.1.3. Medeni Durum Değişkeni ... 68
2.2.2.1.4. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılan Diğer Araştırmalar ... 69
2.2.2.2. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar ... 70
2.2.2.2.1. Cinsiyet Değişkeni ... 70
2.2.2.2.2. Yaş Değişkeni ... 71
2.2.2.2.3. Meslekte Geçirilen Yıl ve Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkeni ... 72
2.2.2.2.4. Meslek Seçimi Değişkeni ... 73
2.2.2.2.5. Medeni Durum Değişkeni ... 73
2.2.2.2.6. Çalışılan Kurumun Şartları ... 74
2.2.2.2.7. Sosyo- Ekonomik Düzey Değişkeni ... 74
2.2.2.2.8. Öğrenim Düzeyi Değişkeni ... 75
2.2.2.2.9. Öğretmen Tükenmişliği ile İlgili Türkiye'de Yapılan Diğer Araştırmalar ... 75
2.2.2.3. İş Tatmini ve Tükenmişliği Bir Arada Ele Alan Araştırmalar ... 77

BÖLÜM III
YÖNTEM

Sayfa No.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ ... 80
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM ... 80
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ... 81
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ... 82
3.3.2. Minnesota İş Tatmini Ölçeği ... 82
3.3.2.1. Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin Güvenirliği: ... 83
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri ... 85
3.3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliği ... 87
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI ... 88
3.5. VERİLERİN ANALİZİ ... 88

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMA GRUBUNUN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER AÇISINDAN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR ... 90
4.2. MİNNESOTA İŞ TATMİNİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR ... 94
4.2.1. Öğretmenlerin Genel İş Tatmin Düzeyleri ... 94
4.2.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 95
4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 96
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 96
4.2.5. Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 97
4.2.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 97
4.2.7. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 98
4.2.8. Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 100
4.2.9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Statü Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 100
4.2.10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 101
4.2.11. Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri ... 102

Sayfa No.

4.3. MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 103
4.3.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 103
4.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 105
4.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 107
4.3.4. Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 108
4.3.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 110
4.3.6. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 113
4.3.7. Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 116
4.3.8. Öğretmenlerin Statü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 119
4.3.9. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 121
4.3.10. Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri 122
4.3.11. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki 125

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ 126
5.2. TARTIŞMA 129
5.3. ÖNERİLER 143

EKLER 154
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU 155
EK 2: MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ED-FORMU 156
EK 3: MINNESOTA İŞ TATMİNİ ÖLÇEĞİ 157
EK 4: İZİN BELGESİ 158

ÖZGEÇMİŞ 159

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 2.1. Herzberg'in İki Faktör Kuramı. 26
Tablo 2.2. Tükenmişliğin Oluşmasına Neden Olan Öğretmenlik Mesleği Stres Vericileri (Stresörler)..... 55
Tablo 2.3. Kars İlinde Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrenci,Derslik ve Öğretmen Sayısı 57
Tablo 2.4. 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı Kars İli Okul Öncesi Okullaşma Oranı ve Öğretmen Sayıları..... 58
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Statülerine Göre Görev Yerlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları 81
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 90
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 90
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 91
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 91
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 91
Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 92
Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 92
Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ailesinin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 93
Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Statü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 93
Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 93
Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..... 94
Tablo 4.12. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel İş Tatmini Düzeylerinin Yüzde Dağılımları..... 94
Tablo 4.13. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 95
Tablo 4.14. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 96
Tablo 4.15. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 96

Sayfa No.

Tablo 4.16. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 97
Tablo 4.17. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 97
Tablo 4.18 İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları 98
Tablo 4.19. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 99
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Toplam İş Tatminlerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları 99
Tablo 4.21. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 100
Tablo 4.22. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Statü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 101
Tablo 4.23. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 101
Tablo 4.24. İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 102
Tablo 4.25. Yaş Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 103
Tablo 4.26. Yaş Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 104
Tablo 4.27. Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 105
Tablo 4.28. Medeni Durum Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 106
Tablo 4.29. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 107

Sayfa No.

Tablo 4.30. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 108
Tablo 4.31. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları 108
Tablo 4.32. Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları 110
Tablo 4.33. En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 111
Tablo 4.34. En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 113
Tablo 4.35 Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları 114
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları için Yapılan Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları 115
Tablo 4.37. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları 116
Tablo 4.38. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik için Yapılan Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları 116
Tablo 4.39. Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 117
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 118
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Statü Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 119
Tablo 4.42. Statü Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 120
Tablo 4.43. Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 121
Tablo 4.44. Okul Türü Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 122
Tablo 4.45. Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 123

Sayfa No.

Tablo 4.46. Meslek Seçimi Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 124
Tablo 4.47. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 125

BÖLÜM I
GİRİŞ

İnsan hayatında çok önemli bir yeri olan eğitimin insanların genel yaşam kalitesini arttırması beklenmektedir. Bu da, bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılarak, toplumdaki ve dünyadaki değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecekleri, katkıda bulunabilecekleri düzeyde ve sağlıklı bir şekilde yetiştirilmeleri ile mümkün kılınabilir. Bunun için de nitelikli bir eğitim sisteminin mevcut olması ve eğitim sisteminin sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir.

Küçükahmet'in (1986) de belirttiği gibi "Eğitimin amacı bireyi toplumun yararlı bir üyesi haline getirmektir. Bu amaç çeşitli kurumlar tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu kurumların başında aile ve okul gelmektedir" (Akt. Işıklar, 2002, s.9).

Günümüzde okul, bilgilendirme ihtiyacının ötesinde bazı görevleri de yerine getirmek zorundadır. Çocukların bilgi ve beceri kazanmaları, bunları davranışlarına aksettirmelerinin yanı sıra; mesleki yönlendirilmelerinin iyi şekilde yapılması ve bu mesleklere uygun bilgi ve davranışları kazanmaları da okulun görevleri arasındadır. Aynı zamanda okul, ailelerin eğitim düzeyinin arttırılmasını, çocukların istismar edilmelerinin engellenmesini, ailelerin giderek azalan çevre ilişkilerinin canlandırılmasını sağlayan bir merkez de olmalıdır. Okul, anne babaların çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ve aile problemlerinin çözümlenmesinde de okul en önce başvurulacak bir merkez olabilmelidir (Oktay, 2002).

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenler öğretmenlerdir. Günümüzde artan nüfusa paralel olarak okullarda öğrenci sayısı hızla artmakta, buna karşın öğretmen sayısı ise yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, çok hızlı gelişmelerin kaydedildiği dünyamızda yenilikler birbiri ardına sıralanmakta ve insanlığın hizmetine sunulmaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim öğretim şartları da sürekli değişmekte, öğretmenlere yüklenen rol ve öğretmenlerden beklentiler de bu oranda artmaktadır (Işıklar, 2002).

Kendisinden beklenenleri gerçekleştirmeye çalışan öğretmen, her zaman eğitim sisteminin vazgeçilmez öğesi olagelmiştir. Teknolojik gelişmeler ve özellikle eğitim alanındaki yenilikler eğitim ve öğretim faaliyetlerine bir dereceye kadar katkı sağlayabilirler ve öğretmenin yükünü bir nebze hafifletebilirler, fakat hiçbir zaman öğretmenlerin fonksiyonlarını yerine getiremezler. Ancak bu da, öğretmenin kendisini sistemin vazgeçilmez bir unsuru olarak görerek, gelişen teknolojiye ayak uydurmaktan ve kendisini yenilemekten alıkoymasını gerektirmemektedir. Çünkü gelişmeler ve değişmelerle birlikte eğitimin amaçları ve öğretmen rolleri de değişmektedir (Kılınç, 1997).

"Yapılan araştırmalara göre okulda etkili eğitim ve öğretimi sağlayan temel etkenler, öğretmen ve öğrencilerdir. Sanılanın aksine, sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel koşullar öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde ikinci derecede kalmaktadır" (Balcı, 1996, s.128). Şu da kaçınılmaz bir gerçektir ki; hiçbir eğitim modeli, öğretmenin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez (XI.Milli Eğitim Şurası, 1982).

Eğitim, temelde bir etkileşim ve iletişim etkinliğidir. Bu iletişimin merkezinde ise kişiler arası etkileşimde önemli bir konuma sahip olan öğretmenler bulunur. Eğitim örgütleri özellikle son yıllarda meydana gelen değişim ve gelişime paralel olarak yüksek nitelikli eğitim hizmeti üretmek için bilgiyi kullanmak zorundadır. Bilginin kullanılması ise iletişimin niteliğine bağlıdır. Buna bağlı olarak, okulun başarısının; öğretmenlerin, yöneticiler ve öğrencilerle kurdukları iletişimin niteliği ile doğru orantılı olduğu düşünülebilir (Evcimen, 1998).

İnsanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde duygusal süreçlerin yoğun yaşanması, bu mesleklerin etkileşimi gerekli kılması, insanlarla sürekli ilgilenilmesi ve kişilik özelliklerinin çalışmaları etkilemesi stresin daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır (Ergin, 1992b). Öğretmenler gün boyu öğrencilerle, velilerle ve okul idaresi ile etkileşime girmekte ve bu durum öğretmenlerde strese yol açabilmektedir.

Kyriacou ve Sutcliffe (1978)'e göre "Öğretmen stresi; öğretmenin bir öğretmen olarak işinden kaynaklanan gerginlik, kızgınlık, endişe, sinirlilik ve depresyon gibi

hoş olmayan duyguları yaşaması, tecrübe etmesi olarak tanımlanmaktadır"(Akt. Baysal, 1995, s.54)." Cunningham (1983)'a göre öğretmen tükenmişliği ise, uzun süren bir öğrenen stresi sonucunda, öncelikle fiziksel, duygusal ve davranışsal çöküntü özellikleri ile karakterize edilen bir sendromdur" (; Akt. Baysal, 1995).

Maslach'a (1993) göre tükenmişlik eğitimin en temel problemlerinden biridir. Kişisel başarıdaki düşüş, bireyin çalışma başarısını ve performansını azaltır (Akt. Işıklar, 2002, s.4).

Maslach ve diğerlerine (2001) göre, "Modern zamanların önemli fenomenlerinden biri olarak bilinen tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970'lerde Amerika'da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak, Greenenill'in 1961 yılında yayımlamış olduğu, ruhsal çöküntü yaşamış ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini terk edip Afrika ormanlarına kaçışını anlatan "Bir Tükenmişlik 0layı", orjinal adıyla "A Burnt-Out Case", isimli romanında da kendine yer bulan bu popüler kullanım, "büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Burada önemli olan nokta, tükenmişliğin araştırmacılar tarafından önemli bir çalışma konusu olmasından çok önce, hem uygulayıcılar hem de sosyal eleştirmenler tarafından, 'sosyal bir problem' olarak öneminin anlaşılmış olmasıdır ".

Son zamanlarda kişisel tükenmişlik, öğretmen stresi ve tükenmişlik seviyeleri sıkça incelenir olmuştur. Bu durum, okullarda tanımlanmaya çalışılan stresin, öğretmenlerin tükenmişliği ve öğrenci başarısızlığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Birçok araştırmacı tarafından stresin insan sağlığını ve çalışanın performansını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin stresleri okulu etkilemekte ve öğrencilerin öğrenimi üzerinde olumsuz etki yapmaktadır(Pahnos, 1990; Akt. Işıklar, 2002).

Lunenburg (1992)2e göre "Tükenmişlik durumu öğretmenlerin iş yerlerindeki yaşantılarını doğrudan etkilemekte, özellikle öğretmenlerin duygusal durumlarını bozmaktadır. Buna göre tükenmişlik yaşayan öğretmenin iş verimi düşük olmakta ve öğretmende sık sık hastalanma eğilimi görülmektedir"(Akt. Işıklar, 2002, s.4).

Güler (1990)'a göre "Öğretmenin rolünü etkileyen nedenlerden biri, öğretmenin beklentileri ve iş doyumudur. İş doyumu, "kişinin işle ilgili değerlerinin işte karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin ihtiyaçları ile uyumlu olması olarak tanımlanmaktadır". Bir başka tanımda iş doyumu, "çalışanın işini ya da iş hayatını değerlendirmesi sonucu duyduğu haz veya işinde ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilmektedir" (Akt. Işıklar, 2002, s.7).

Ülkemizde erken çocukluk bakımı ve eğitimi genellikle aileler tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır. Bunun en doğru kanıtı okul öncesi eğitimin okullaşma oranıdır. Okul öncesi yaş grubunun sadece %28.5'i erken çocukluk hizmetlerinden faydalanmaktadır. Birçok gelişim alanında kalıcı etkileri olan bu dönem bir okul öncesi eğitim kurumu tarafından mutlaka desteklenmelidir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmede en büyük görev okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında Okul Öncesi Öğretmenliğinin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

"Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir" (Tebligler Dergisi, 2004, 2562).

Arı (2003)'ya göre "insanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir.0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeni ile yaşamın en kritik dönemlerinden biridir"(Akt.Turaşlı,2007,s.6).

Günümüzde çocuklarımızın bu kritik dönemden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayan, eğitim kurumları içinde önemi yeni yeni anlaşılan okul öncesi eğitim kurumları giderek yaygınlaşmaktadır. Ülkemizde en yaygın resmi okul öncesi eğitim kurumları olan anasınıfları ilköğretimle bütünleştirilmeye ve yakın bir zamanda da zorunlu hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu entegrasyon aşamasında, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin, yaşadıkları sorunların tespit edilmesi, işlerinde ulaştıkları tatminin açığa kavuşturulması önemli bir eğitim problemidir.

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve arkadaşları, 1999).

Okul öncesi eğitim; programları, öğretim süreçleri, öğrenci ve öğretmen özellikleri, okul-aile ilişkileri açısından diğer eğitim kademelerinden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenen, çocuklarımızı emanet ettiğimiz okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar ayrı bir önem arz etmektedir. Devamlı olarak öğrencilerle, velilerle, yönetici ve diğer öğretmenlerle iletişim içinde olmak durumunda kalan, ilköğretim veya ortaöğretim öğretmenleri gibi teneffüse çıkarak dinlenmeye bile fırsat bulamayan okul öncesi öğretmenleri, iş yoğunluğu, stres gibi sebeplerle psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenler eğitimden birinci derece sorumlu kişiler oldukları için onların yaşayabileceği sorunlar, geniş kitleleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde büyük rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeylerinin belirlenmesinin ve olumsuzluklara karşı gerekli önlemlerin alınmasının, ülkenin geleceği olan çocukların en uygun şartlarda yetiştirilebilmeleri açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

1.1. PROBLEM

Bu araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde yaş, medeni durum,

mesleki kıdem, öğretmenin mesleği isteyerek mi seçtiği, en son mezun olunan okul, görev yeri (merkez, ilçe, köy), toplam aylık net gelir (öğretmenin evine giren toplam gelir) , çalışılan statü (kadrolu, usta öğretici), okul türü ve mesleği seçme nedeni değişkenlerine göre farklılık var mıdır? Ayrıca öğretmenlerin iş tatminleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında ilişki olup olmadığı da araştırmanın problemlerinden biridir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, Kars ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitime bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerini ve mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemek amacı ile yapılmıştır.

Sözü edilen amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerine yönelik amaçlar
   1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri nedir?
   1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
   1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
   1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri mesleki kıdeme (yıl olarak) göre farklılaşmakta mıdır?
   1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri öğretmenin mesleği isteyerek seçmesine göre farklılaşmakta mıdır?
   1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri en son mezun olunan okula göre farklılaşmakta mıdır?
   1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu yere (merkez, ilçe, köy) göre farklılaşmakta mıdır?
   1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri toplam aylık net gelire (öğretmenin evine giren toplam gelir) göre farklılaşmakta mıdır?
   1.9. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri çalışılan statüye (kadrolu, usta öğretici) göre farklılaşmakta mıdır?
   1.10. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri görev yapılan okulun türüne (anasınıfı, anaokulu) göre farklılaşmakta mıdır?

1.11. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre farklılaşmakta mıdır?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik amaçlar

2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğretmenin mesleği isteyerek seçmesine göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri en son mezun olunan okula göre farklılaşmakta mıdır?

2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu yere (merkez, ilçe, köy) göre farklılaşmakta mıdır?

2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri toplam aylık net gelire (öğretmenin evine giren toplam gelir) göre farklılaşmakta mıdır?

2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri çalışılan statüye (kadrolu, usta öğretici) göre farklılaşmakta mıdır?

2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri görev yapılan okulun türüne (anasınıfı, anaokulu) göre farklılaşmakta mıdır?

2.10.Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özsoy (2002)'ya göre, çalışma yaşamı insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan yaşamının yaklaşık üçte biri çalışarak geçer ve bu faaliyetle birey, hayatının devamlılığını sağlar. Çalışma ile, birey sadece maddi kazanımlar elde etmekle kalmaz; bir yandan da yaptığı işten mutlu olmak, başarı kazanmak ve tatmin olmak gibi manevi kazanımlar elde edip, toplumla bütünleşmek, toplumda iyi bir

konum sahibi olmak, saygınlık elde etmek gibi toplumsal kazanımlara da ulaşabilmektedir. Bir toplumun daha sağlıklı, mutlu ve üretken olması çalışanların üst düzeyde tatmin sağlamalarıyla ilişkili olduğundan, çalışanların iş tatminlerinin tespit edilmesi onları olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Toplumsal hayatın devamlılığını ve gelişmesini sağlayan en önemli kurumlarımızdan olan okullarımızda çalışan öğretmenler, gün boyunca öğrencilerle iletişimde bulunduğundan, bu durum öğretmenlerde baskı ve strese yol açabilmektedir. İş ortamındaki koşulların elverişsizliği gibi nedenlerden dolayı, öğretmenlerin motivasyonları azalabilmektedir. Tüm bu olumsuzluklar da zamanla öğretmenlerde iş tatminsizliğine ve tükenmişliğe neden olabilmektedir

Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar ne yazık ki, yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp; öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansıyabilir. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde olumsuzluklar olabilir. Bu nedenlerden dolayı her eğitim kademesinde, olduğu gibi okul öncesi eğitimde de öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin araştırılması, bu konuda yapılacak iyileştirilmelere yol gösterici olabilir.

Diğer yandan günümüzde yapılan çalışmalar genellikle büyük şehirleri ya da ülkemizin Batı Bölgesindeki illeri kapsamaktadır. Doğu Anadolu Bölgesindeki araştırmalara ağırlık verilmediği görülmüştür. Nitekim bu bölge, başta sert iklim şartlarının ve zor coğrafi koşulların neden olduğu olanaksızlıklara bağlı olarak, öğretmenlerin zorluk yaşadığı bölgelerin başında gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişliği konusundaki çalışmaların Kars ili gibi illeri de kapsamasının bu bölgelerin eğitim açısından daha iyi hizmet alması için yapılacak çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmüştür.

Okulların fiziksel açıdan zor şartlara sahip olduğu, sınıflarda yeterli araç-gerecin bulunmadığı, yöredeki bazı çocukların dil problemleri yaşadığı, iklim koşullarının son derece sert olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin barınma sorunları yaşadığı Kars ilinde yapılan bu araştırma ile, okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminlerinin ve

mesleki tükenmişlik düzeylerinin araştırılmasının, bu ildeki okul öncesi eğitim kalitesinin yükseltilmesinde faydalı olabileceği düşünülmüştür.

İlgili literatür bölümünde de belirtildiği gibi, farklı branşlarda, öğretmen tükenmişliği ve iş tatminine ilişkin yurt dışında ve Türkiye'de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi açısından okul öncesi öğretmenlerinde de iş tatmini ve tükenmişlik ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Okul öncesi öğretmenliği çok zor, yorucu ve yıpratıcı bir iş olmasına rağmen ülkemizde bu konu ile ilgili araştırma sayısı çok sınırlı kalmıştır. Araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinde iş tatmini ve tükenmişlik ayrı ayrı ve farklı değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Araştırmamız okul öncesi öğretmenlerinde her iki değişkeni de bir arada ele alan ikinci araştırma olması (birinci araştırma: Öztürk(2006).Konya) bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte, bu konuda Doğu Anadolu Bölgesinde yapılmış olan ilk araştırmadır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Öğretmenlerin kişisel bilgi formunu doğru olarak cevaplayarak gerçeği yansıtan bilgiler verdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden (Minnesota İş Tatmin Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri) elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Tükenmişlik: "İşi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansıması ile oluşan bir sendrom" olarak da

tanımlanmıştır (Maslach, Zimbardo; 1982: Maslach,Schaufeli, Leiter; 2001, Akt. Sürgevil, 2006, s.7).

Öğretmen Tükenmişliği: "Öğretmen tükenmişliği, uzun süren bir öğrenme stresi sonucunda, öncelikle fiziksel, duygusal ve davranışsal çöküntü özellikleri ile karakterize edilen bir sendromdur" (Cunningham, 1983; Akt, Gençer, 2002, s.54) .

Duygusal Tükenme: "Bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını" ifade eder (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.2).

Duyarsızlaşma: Cordes ve diğerlerine (1997) göre, çevresini işini kontrol edemediğini düşünen çalışanın, olumsuz bir olayla karşılaştığında kendini çaresiz hissetmesi ve bu durumla başa çıkmak için makine gibi davranmaya başlaması olarak tanımlanmaktadır.

Kişisel Başarı: Maslach ve Jackson (1981)'a göre, "sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma" olarak tanımlanmaktadır.

İş Tatmini: "İş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyum" olarak ifade edilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.8).

Usta Öğretici: "Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Uzman ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik hükümlerine uygun olarak görevlendirilecek kişiyi" ifade eder (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004).

Kadrolu Öğretmen: "Eğitim fakültesi mezunu ya da formasyon eğitimi almış, maaş ve ek ders karşılığında çalıştırılan ve tatillerde maaşı devam eden, Emekli Sandığına bağlı, sendikaya üye olabilen, paso vb. hakkı olan öğretmendir".

1.7. KISALTMALAR

DT **:** Duygusal tükenme

D **:** Duyarsızlaşma

KB **:** Kişisel Başarı

TT **:** Toplam Tükenmişlik

MTE **:** Maslach Tükenmişlik Envanteri

BÖLÜM II
İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma kapsamın da yapılmış olan literatür taraması yer almaktadır. Bölüm 'Kuramsal Çerçeve' ve 'İlgili Araştırmalar' başlığı altında iki alt bölümden oluşmaktadır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Öğretmenin Toplumdaki Konumu ve Sosyal Çevre İle Etkileşimi

Bu başlık altında öğretmenin toplumdaki yeri ve okul öncesi öğretmeni ve önemi açıklanmıştır.

2.1.1.1. Öğretmenin Toplumdaki Yeri

Günümüzde öğretmenin toplumdaki yeri konusunda uzmanlar değişik açılardan çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Şöyle ki:

"Değişen ve gelişen dünya şartları çerçevesinde geleneksel öğretmen ve öğrenci anlayışı da değişmektedir. Artık öğretmen bilginin biricik kaynağı olmaktan, öğrenci de bilginin edilgen bir alıcısı olmaktan çıkmaktadır. Buna bağlı olarak klasik okul anlayışı da değişmekte ve okul bilginin sürekli olarak yeniden üretildiği, öğretmen ve öğrencinin de bilginin üretilmesi sürecinde aktif olarak rol üstlendiği bir kuruma dönüşmektedir. Buna göre öğretmenin okuldaki temel rolü; öğrenmeyi ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olarak tanımlanabilir"(Şişman ve Turan, 2001, s.63). Klasik bilgi aktarımı yerine öğretmen ve öğrencilerin bu sürece beraberce katılmaları hem öğretimi daha kalıcı kılmakta, hem de öğretmenin görevini daha işlevsel bir şekilde yerine getirebilmesine olanak sağlamaktadır.

Öyle ki değişen ve gelişen dünyamızda öğretmenlerin aktif olarak rol alması bunu ispatlar niteliktedir.

Kılınç (1997, s.3)'ın da ifade ettiği gibi, "Öğretmen eğitim sisteminin vazgeçilmez öğesidir. Teknolojik gelişmeler ve özellikle eğitim alanındaki yenilikler belki eğitim ve öğretim faaliyetlerine bir dereceye kadar katkı sağlayabilir. Fakat hiçbir zaman öğretmenin fonksiyonunu ifade edemezler. Bu demek değildir ki öğretmen bu fonksiyonundan dolayı kendisini sistemin vazgeçilmez bir unsuru olarak görüp kendisini yenilemesin, gelişen teknolojiye ayak uydurmasın. Çünkü gelişmeler ve değişmelerle birlikte eğitimin amaçları ve öğretmen rolleri de değişmektedir".

Bu anlamda öğretmenlerin sosyal statüye ulaşabilmeleri için birtakım rollerinin olduğu söylenebilir.

Ergin (1992b, s.151)'e göre, "Bir öğretmen, mesleki açıdan çeşitli sosyal roller alabilir. Özel öğretmen, özel okul öğretmeni, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni olma durumlarına göre, uyacakları sosyal normlar da tamamen değişik olabilir. Özel öğretmen, resmi öğretmen, alınan ücret ve benzeri durumlara göre öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı da farklılaşabilir. Toplumun öğretmen modeli için tasarlamış olduğu kalıplar, öğretmen olacak kişileri değiştirir ve bu belirlenmiş rol kalıplarına göre öğretmen, davranışlarını yeniden şekillendirebilir. H.Gerth ve C.VV.Mills'a göre, bireylerin içinde çalıştıkları sosyal kurumlar, bireyin davranışları üzerinde o kadar etkilidir ki, kişilerin hem kurum içindeki, hem de kurum dışındaki yaşayışlarını değiştirebilir. Okul, hem öğretmenlerin davranışlarını, hem de bazı meselelere karşı vaziyet alışlarını düzenler, çeşitli konulardaki fikirlerine, ideolojisine ve hatta algılarına etki eder ".

2.1.1.2. Okul Öncesi Öğretmeni ve Önemi

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelinin atıldığı sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir. Erken yaşlarda zenginleştirilmiş çevrelerin, bilinçli yönlendirmenin ve öğrenme yaşantılarının çocuğun sosyal-duygusal, zihinsel, fiziksel ve kişisel gelişimine yaptığı eğitsel katkı tüm dünyada okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasında ve dolayısıyla yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı hızla artmakta; okullaşma

oranı niceliksel olarak yükselmektedir. Bununla birlikte bu kurumlarda görev alan okul öncesi öğretmenine olan ihtiyaç da artmaktadır (Tuğrul ve Feyman, 2006).

Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar daha hızlı ve daha başarılı bir gelişim göstermektedirler. Bu nedenle evde ve kurumda verilecek okul öncesi eğitimin türü ve kalitesi oldukça önem taşımaktadır (Aral, Kandır,Can Yaşar, 2002, s.5).

Tüm dünyada ve ülkemizde 0-6 yaş grubu çocuklar, sayıları hızla artan bir oranda okul öncesi eğitim almaktadır. Okul öncesi eğitim küçük çocuklara evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatmakta ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir(Alisinanoğlu ve Kesicioğlu,2007).

Annesinden belki de ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan öğretmen, çocuğun ev dışındaki yetişkinlere güvenmesine yardımcı olur (Oktay, 1991).Bu güvenin tam olabilmesi içinde öğretmenin kişiliğinin tam oturmuş olması gerekmektedir. Öğretmenin kişiliği; yetenekleri, bilgisi ve meslek sevgisi çalışmalarındaki verimliliği ve mesleki başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir.

"Okul öncesi eğitim, eğitim kademeleri dikkate alındığında, en alt kademe gibi görünse de önemi ve katkısı dikkate alındığında birinci derece de öneme sahip bir eğitim kademesidir. Bilindiği gibi insan yaşamının en önemli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır. Böylesine önemli ve kritik bir dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin çok yüksek olması gerekmektedir. Çünkü bu denli önemli ve kritik bir dönemin yoğun görev ve sorumlulukları ancak yüksek niteliklere sahip öğretmenler tarafından yerine getirilebilir"(Gürkan,2005,s.78)

Okul öncesi öğretmeninin taşıdığı niteliklerden bir tanesi, çocuklarla içten ve samimi ilişkiler kurabilmesi ve çocukları dinlemesidir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmeni, çocukların sorularını içtenlikle ve dili doğru bir şekilde kullanarak cevaplar ve çocuklara dili kullanma ve kendini ifade etme konularında örnek olur (Anderson ve Stone, 1982, Akt:Erdönmez, 2004).

Okul öncesi öğretmeni çocukların en yakını, okulun öğretim ve eğitiminin sorumlusudur. Çocuk için öğretmen öğreten, eğiten, seven, dostluk gösteren kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır. Öğretmen öğrenim sürecinin temel öğesidir. Okul eğitimcilerin kalitesi ile orantılı olarak değer taşır. Öğretmen bilgilerini sürekli yenilemeli ve zenginleştirmelidir. Öğretmen çocukla oynayan, şarkı söyleyen, sevinen, üzülen bir arkadaş olmalıdır. Öğretmen çocuk için bir model teşkil ettiğinden, görünümüne, davranışlarına ve düşüncelerine dikkat etmelidir ve çocukları bir birey olarak kabul etmelidir (Aral,Kandır,Can Yaşar,2000).

Okul Öncesi Eğitim döneminde çocuğun kalıtımla getirdiği özellikler, içinde bulunduğu çevrenin etkisi ile biçimlenerek çocuğun kişiliğini oluşturur. Kişiliğin oluşum sürecinde çocuk, içinde bulunduğu ortamda sürekli olarak davranışları ve kişilik özellikleri ile kopya edeceği, özdeşleşeceği bir modele ihtiyaç duyar. Bu model, okul öncesi eğitim kurumundaki çocuk için, öğretmenidir. Bir gün boyunca çocukla iletişim içinde bulunan okul öncesi öğretmeni, çocuk için bir kişilik modeli oluşturmaktadır. Bu nedenle bir okul öncesi öğretmeninin taşıdığı nitelikler, çocuk için çok önemlidir (Üstünoğlu, 1993).

2.1.3. İş Tatmini

2.1.3.1. İş Tatminin Tanımı

Tatmin: “İstenen bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, doyum” olarak tanımlanmaktadır. (http://www.tdk.gov.tr/TR).Araştırmamızın bazı bölümlerinde “tatmin” kavramı ile aynı anlama gelen “doyum” kelimesi kullanılmıştır.

İş tatmini gibi bir kavramın anlamını daha iyi kavrayabilmek için, literatürde nasıl tanımlandığına bakmak yararlı olacaktır. İş tatmini ile ilgili evrensel bir tanı bulmak sadece zor olmakla kalmayıp, aynı zamanda imkansız gibidir. Birçok araştırmacının iş tatmininin tanımını yapmasına rağmen tanımlar çeşitlilik göstermektedir.

Otuzlu yıllarda Hoppock (1934), " İş tatmini nedir?" sorusuna, "...Kişinin gerçekten işinden memnun olduğunu belirtmesine yol açan, psikolojik, fiziksel ve çevresel durumlardır." şeklinde cevap vermiştir. Aynı soruyu Locke (1976), " kişinin işinin veya işle ilgili yaşantılarının değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan memnunluk verici

duygusal durum" olarak cevaplamıştır. Tanımların çeşitlilik göstermesine karşın iş tatmini üzerindeki ortak görüş, iş tatmininin işle ilgili duygusal bir tepki olduğudur (Green, 2000, Akt. Demirkıran, 2004, s.27).

İş tatmini birçok yazar ve araştırmacı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin Eren'e (1989, s.141) göre iş doyumu "işte elde edilen maddi çıkarlar, çalışanın birlikte çalışmaktan zevk aldığı çalışma arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk" . Ya da "çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk" tur.

Lawler'a göre ise iş doyumu; "bireyin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durum" (Başaran, 1992, s.23). Blum ve Naylor da iş doyumunu, "bireyin sahip olduğu çeşitli tutumların bir sonucu" olarak görmektedirler. Bu tutumlar, ücret, çalışma koşulları, denetim, gelişme olanakları, iş değerlendirmesi ve işteki sosyal ilişkiler gibi değişkenler ile ilişkili genel bir tutumdur (Balcı, 1985, s.2).İş doyumu insanları çalışmaya yönlendiren önemli bir etken, gösterdikleri çabalar sonucunda elde edebilecekleri başarı umutlarıdır. Umutlar gerçekleştiği ölçüde doyum söz konusu olmaktadır. Ortaya konan arzu ve gereksinimler, insanın kendi benliği ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle iş doyumu, bireyin aynı zamanda kendi egosunu doyurma yolu olarak tanımlanabilir (Eren, 1989, s.400).

Başaran (1982)'a göre ise iş tatmini, güdülenme, moral, işle özdeşleşme, işi çekici bulma kavramlarıyla yakından ilgilidir. Fakat bunlardan daha farklı olarak iş tatmini işe bağlı olarak memnun olmayı göstermektedir.

Onur'a (1997, s.143) göre bir anlamda, yaşamak çalışmak demektir. Çalışmanın amacı üç temel alanda belirtilmektedir: Ekonomik, toplumsal ve psikolojik. Çalışmanın ekonomik amacı fiziksel gereksinimleri karşılamaktır. Çalışmanın toplumsal amacı, toplumsal etkileşim fırsatlarının yaratılmasıdır. Çalışma, kişiye statü ve yetki sağlar, böylece önemli olma ve aranma duygusu verir. Çalışmanın psikolojik amacı ise, toplumsal amacıyla bağlantılı olarak, kendine güveni ve benlik saygısını geliştirmektir. İnsanların neden çalıştığı konusunda pek çok neden ileri sürülebilir ve bu soruşturmanın sonu gelmez Ancak çalışmanın insan mutluluğunun, yaşam doyumunun, ruh sağlığının temellerinden biri olduğuna da hiç kuşku yoktur.

Bir örgüte katılan birey beraberinde isteklerini, gereksinimlerini ve geçmişteki deneyimlerinin şekillendirdiği işiyle ilgili beklentilerini getirmektedir. İş doyumu, personelin beklentileriyle işin sağladığı ödüller arasındaki uygunluğun oranı şeklinde ifade edilebilir. (Pusat, 1992). Davis'e (1982, s.96) ise "iş doyumunu iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk olarak tanımlar. İş doyumu, işin özellikleriyle iş görenin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşir".

Araştırmacıların iş tatmini tanımlarından sonra dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus da çalışanların iş tatmini hakkındaki görüşleridir.

"İş doyumu kavramının ortaya çıkması ile birlikte çalışanların, çalışma karşısındaki tutumları araştırılmış ve çalışanların gözünde bir mesleğin parasal yönlerinin mesleğin doğasından, amacından, toplumsal anlamından çok daha az önemli olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, bir iş sahibi olmak yeterli değildir, o işte mutlu olmak da önemlidir" (Onur 1997, s.146).

Bedel (2008)'in 180 okul öncesi eğitim bölümünde okuyan öğrenci ile yaptığı araştırmada, katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlarının yüksek olduğu, bu duruma rağmen, bu katılımcıların yaklaşık olarak yarısının ilerisi için planları söz konusuyken okul öncesiyle ilgili herhangi bir işte çalışmayı düşünmedikleri görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenliğinin zorluğunun, üniversite yıllarında anlaşılarak öğrencilerin bile bu mesleğe karşı isteksiz yaklaşmalarına, bu işte mutlu olamayacaklarını düşünmelerine, neden olduğu söylenebilir.

Tanımlara bakıldığında iş tatmini, çalışanın; çalıştığı işi ve ortamı, çalışma şartlarını, çalıştığı bu işte yükselme ve gelişme olanaklarını, yaptığı işin karşılığında aldığı ücreti, birlikte çalıştığı yöneticileri ve meslektaşları, çalıştığı kuruma ait sosyal değerleri algılaması ve bunların kendisini tatmin etmesi biçiminde özetlenebilir. Bunların yanında iş tatminini, çalışanın yaşı, eğitimi, iş yoğunluğu, işteki sürekliliği gibi etkenler de etkilemektedir. Bu nedenle iş tatmini, örgütlerdeki çalışma yaşamının niteliğini, kalitesini ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır(Serençelik, 2005).

Tanımlardan iş tatmininin çok boyutlu olduğu ve kazanç, başarı, saygınlık boyutlarının öne çıktığı görülmektedir. Saygınlık konusunda öğretmenlik mesleği ön sıralarda yer almaktadır. Her ne kadar kazanç için aynı şey söylenmese de öğretmenlik mesleği hem mesleği uygulayanlar hem de diğer insanlar tarafından halen saygın olarak kabul edilmektedir. Günümüzde diğer mesleklerle kıyaslandığında öğretmenlik, aynı anda çok değişik görevleri yerine getirme zorunluluğu olan en karmaşık mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmen hem lider, hem disiplin sağlayan kişi olmanın yanında iyi bir vatandaş, insan ilişkilerinde başarılı bir kişi olmak zorundadır. Bu karmaşık yapı içerisinde öğretmenin kendisinden bekleneni geçekleştirebilmesi için işinden tatmin olması ve iş tatmini için de gerekli koşulların gerçekleştirilmesi gerekir(Serençelik, 2005).

2.1.3.2. İş Tatmininin Önemi

İş tatmininin tanımından sonra iş tatmininin kişinin yaşamındaki önemi ile ilgili görüşlere yer verilmiştir.

“Bireylerin günlük yaşamlarının yaklaşık üçte birini geçirdikleri işyerleri, kişi için önemli bir ortamdır. İşyerlerinde doyum sağlayabilen çalışanların, çevreleri ile olan ilişkilerinin daha düzenli olduğu, işyerlerinde istekle çalıştıkları, çalışma gruplarından hoşnut oldukları, bunun sonucu olarak da işlerinden mutlu oldukları, gurur ve başarı duyguları içinde işlerine bağlandıkları ve işlerinde verimli oldukları gözlenmektedir. İş ortamının psikolojik boyutlarını vurgulayan Fromm (1981), bireylerin mutluluğunu etkileyen iki temel etmenin "üretmek" ile "sevmek-sevilmek" olduğunu belirtmiştir. Çalışanın işteki doyumunun artması işteki verimini, üretkenliğini de artırmaktadır” (Özgüven, 2003, s. 127).

Bu görüşten hareketle, kişilerin iş yaşamlarındaki verimliliğini çevresel faktörlerin etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte Kaynak (1990)’da iş tatminin önemini şu şekilde vurgulamıştır: “İş hayatında insan istediği işi ve bu işin kendi bilgisi ve yeteneği bölümüne giren kısmını elde ettiği sürece, işinde daha verimli çalışmaktadır. Kendisine uygun bir iş bulan kişi, aynı zamanda maddi ve manevi ihtiyaçlarını tatmin olanağını sağlamak durumu ile de karşı karşıya kalmaktadır. Arzu ve ihtiyaçlarının tatmin edilmediğini gören kişiler olumsuz bir takım tutumlara sahip olmaktadır. Böylece

tatminsizlik hali ve uyuşmazlıklar ortaya çıkmaktadır. Birey işin, kendisi için anlamlı, önemli, değerli, doyurucu ve prestij sağlayıcı olmasını ister"(Akt. Dalgan, 1998, s.8)

Bu özelliklere sahip bir işte çalışan birey bilmektedir ki bu işin yaşantısına katacağı bazı etkiler olacaktır.

Özkalp ve Kırel (2001)'e göre iş doyumunun yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler iş görenlerin iş doyumları ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi doyumsuz kişi işten kaçar ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu da örgüte büyük zarar verir. İkincisi, iş doyumu yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü, iş doyumu yüksek olan birey bu mutluluğunu iş dışına da taşır ve yansıtır. Doyumlu olan kişi işe zamanında gelir ve devamsızlık yapmaz. Ayrıca işten ayrılma isteği çok düşüktür. Bu olgu araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Doyum konusu, genelde az incelenen ve üzerinde az durulan bir konudur. Yapılan çalışmalarda doyumsuz kişilerin sık sık hasta oldukları görülmüştür. Özellikle baş ağrısı ve kalp rahatsızlıkları sıkça görülen hastalıklardır. Bu nedenle iş doyumu yüksek olan kişiler daha az doktora gider, daha az rapor alır bu da örgüt açısından sağlıkla ilgili masraflarda bir azalma sağlar (Akt. Serençelik,2005).

2.1.3.3. Öğretmenlerde İş Tatmini

"Öğretmenlerde iş tatmini bazen tükenmişlik, bazen stres kavramları ile birlikte ele alınmakta, bazen "iş tatmini" ile "iş tatminine yönelik tutumlar" kavramları birbirlerinin yerine kullanılarak geniş bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmalarının ve onların öğrenim gerekliliklerini karşılamaya çalışmalarının baskı ve strese yol açtığını, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirememeleri, işle ilgili gereksinimlerinin karşılanamaması gibi faktörlerin etkisiyle güdülerinin azaldığını, tüm bu olumsuzluklarında giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Wolpin ve arkadaşlarına (1991) göre, öğretmenin işiyle ilgili doyumsuzluğu; artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişlik ile birlikte artmaktadır. İş tatmininin, tükenmişliğin özellikle duyarsızlaşma boyutunun temel belirleyicilerinden bir olduğu, toplumun ve öğrenci

velilerinin eleştirel tepkilerinin ve öğretmenin takdir edilmemesinin de iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir " (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.8-9).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının en önemli sebeplerinden biri de strestir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'na (2001, s.9) göre, ”öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardı arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır. İş stresi ve çalışanların yıpranmışlık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda iş stresi ile yıpranmışlık sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin önemli bir konusu olarak görülmektedir. İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı, tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun stres dönemlerini niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler izlemektedir. Bu tepkilerin birikimi bir süre sonra öğretmenin sınıfta ve öğretim mesleğinde kalma ya da kalmama kararını etkilemektedir. Sonunda uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın fark edilmesi tükenmeye yol açmaktadır”

Bu etkenlerin ve iş tatmini etkileyen faktörlerin bilinmesi tükenme açısından son derece önemlidir. Chapman ve Louther, (1972) öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

1) Öğretmenin karakteri,
2) Öğretmenin mesleki işlerindeki yetenek ve becerileri,
3) Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesindeki kriterler,
4) Mesleki başarı durumu,
5) Takdir ve ödüller. (Akt. Tahta, 1995, s.2).

2.1.3.4. İş Tatminini Etkileyen Faktörler

Bingöl'e (1997) göre iş tatminini etkileyen faktörler şunlardır:

- Tatmin, çalışanın işten elde ettiği maddi çıkarla ilgilidir. Bir çalışan, çalışması karşılığında elde ettiği ücret ve benzeri ödemelerin düzeyi ölçüsünde tatmin olacaktır.

- Tatmin, iş güvenliğiyle ilgilidir. Çalışan sağlığı için tehlike yaratan bir ortamda çalışmak istemez, bunun yerine her türlü güvenlik önlemi alınan bir ortamda daha huzurlu ve mutlu bir şeklide çalışır.

- Tatmin, işin zevk verme kabiliyeti ve uygunluğu ile ilgilidir. Bir çalışan becerileri, deneyimleri ve kişisel ilgilerini karşılayan görevleri yerine getirmekten dolayı tatmin elde edebilir. Ayrıca, çalışanın yaptığı görevin gerektirdiği niteliklerle kendisinin sahip olduğu özellikler arasında tam bir uyumun sağlanması gerekmektedir.

- Tatmin, üretimden doğan gururla ilgilidir, iş gören yaptığı işin geri dönüşünü ve sonuçlarını görürse hoşnut olacaktır.

- Tatmin, umut verici mesleki projelerle ilgilidir. Eğer çalıştığı işyerinde ona yükselme fırsatları veriliyorsa, çalışanın duyacağı tatmin yüksek olacaktır.

- Tatmin, işin akışını ve hızını denetleyecek çalışanın yeteneği ile ilgilidir. Çalışan yaptığı işin düzenlenmesinde ve denetiminde yeteneklerini kullanarak söz hakkına sahipse bu doğrudan onun tatmin düzeyi ve başarısına yansıyacaktır.

- Tatmin, işyerindeki olumlu kişisel ilişkilerle ilgilidir. Çalışanın iş arkadaşlarına karşı sevgi ve bağlılığı mevcutsa o, böyle bir ortamda çalışmaktan memnun olacaktır.

- Tatmin, kurumun genel durumuyla ilgilidir. Çalışanın tatmin duymasında kurumun başlıca politikaları, genel personel uygulamaları, toplumdaki statüsü önemli rol oynar.

- Tatmin, amirin tutumuyla ilgilidir. Amirin çalışanına karşı olumlu tutumu, ona değer vermesi ve ikisi arasındaki sıcak ilişkiler bireyin işten tatmin duymasını etkiler.

İş tatmininin ne olduğu, işle ilgili nelerden kaynaklandığını ortaya koymaya çalışılan bu açıklamalara daha birçok etken de katılabilir. İş tatminini etkileyen etmenler ikiye ayrılabilir. Bireysel ve çevresel faktörler olarak:

2.1.3.4.1. Bireysel Faktörler

Çeşitli bireysel değişkenler iş tatminini etkiler. Bu değişkenler çalışanın bireysel farklılıkları, cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyimi, eğitim seviyesidir.

Bireysel Farklılıklar: "İş tatmini konusunda unutulmaması gereken bir gerçek de, bir bireyi tatmin eden bir iş özelliğinin diğer biri için sıkıcı olabileceğidir. Bunun dışında işe yeni başlayan birisi için tekdüze bir iş tatminsizlik yaratmazken, tecrübeli bir çalışana bu tür bir iş tatminsizlik kaynağı olabilir. Yani iş tatminini sağlayan etkenler kişiden kişiye değişmektedir"(Aliyeva, 2001, s.38)

Yaş: Herzberg'e göre: "Genç çalışanların iş tatmin düzeyi işe başladıkları ilk seneler düşer ve daha sonra deneyim kazandıkça yükselir. Bazı araştırmacılara göre ise yaş, iş tatmini ve aynı şekilde iş deneyimi arasında hiçbir ilişki mevcut değildir"(Reese ve Johnson, 1991, Akt. Aliyeva, 2001, s.38).

Mesleki Deneyim: "Goldberg ve Waldman (2000) meslekteki çalışma süresi arttıkça işten duyulan tatminin de arttığını gözlemlemiştir. Onlara göre bunun nedeni işten beklentilerin daha gerçekçi temellere oturmaya başlaması ve kişinin kendisini iş ortamına uydurması olabilir" (Aliyeva, 2001, s.42-43).

Cinsiyet: Günümüzde kadınlar işgücünün büyük bir parçasını oluşturmaktadırlar. Bu nedenle çalışma örgütlerinin onların iş tatminini nasıl etkilediğini öğrenmek önemlidir.

Tang ve Talpade (1999) üniversite akademik çalışanlarıyla yaptığı bir araştırmada cinsiyet farklarının ücret ve sosyal ilişkilerden doğan tatminler üzerindeki etkisini incelemiştir. Burada erkekler ücret konusunda kadınlardan daha fazla tatmin yaşarken, kadınların da iş arkadaşları ile olan ilişkilerinde daha fazla tatmin yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Aliyeva, 2001).

Eğitim ve Zeka Düzeyi: Yapılan araştırmalar eğitim seviyesi ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, yüksek eğitim almış kişilerde iş tatmininin daha az olduğu görülmektedir (Korman, 1977).

Burada da eşitlik teorisi kullanılabilir Eğer yüksek öğrenim görmüş kişiler, kendilerinden daha az eğitim görmüş kişilerle aynı ücret, statü ve diğer sosyal haklara sahipse, bu durum çalışanlarda bir eşitsizlik duygusu yaratmaktadır. Ayrıca yüksek öğrenimin etkisi kısmen beklentilere, algılara veya iş görenlerin iş durumu hakkında sahip oldukları yargıya göre de değişmektedir (King ve Hautaluoma 1987, s. 421-433).

Meslek ve İş Konumu: ”Meslek ve iş tatmini ilişkisine bakılmak istendiğinde zorluklarla karşılaşılmaktadır. Çok çeşitli meslekler olduğundan her bir meslekteki iş tatminini belirlemek çok zordur. Her meslek için farklı tatminler söz konusu olabilir. Bir meslekteki iş tatmini çok yüksekken, bir diğerinde ise çok düşük olabilir”(Balcı, 2004, s.22).

2.1.3.4.2. Çevresel Faktörler

Çeşitli çevresel faktörler iş tatminini etkiler. Bu değişkenler; ücret, işin yapısı, ilerleme olanakları, çalışılan kurum, güvenlik, tek düzelik, çalışma koşulları, çalışma arkadaşlarıdır.

Ücret: Ücret, iş görenin işten tatmin sağlamasında önemli bir değişkendir. İnsanların maddi gereksinimlerinin olduğu ve bunların tam olarak doyurulamayacağı göz önüne alındığında, ücretin veya paranın insan yaşamındaki önemi daha da açıklık kazanabilecektir.

Erdoğan'a (1996) göre; iş tatmini konusunda yapılan çalışmalar, tatminin veya tatminsizliğin temel faktörlerinden birisi olarak ücreti göstermektedir. Ücretin iş tatmini üzerindeki etkisi, miktarı ile değil, iş görenler arasındaki dağılımı ile kendisini göstermektedir. Yani, iş tatminini ücretin ne kadar olduğu değil, başkaları ile karşılaştırılması etkilemektedir. Kişinin kendisi ile aynı düzeyde olanlardan daha az ücret aldığını bilmesi iş tatminsizliği yaratmaktadır

İşin Yapısı: “İlgi çeken, tatmin yaratan bir işin niteliği şunlardır: İşin yetenekleri, becerileri kullanmaya elverişli olması, öğrenmeye olanak vermesi, yaratıcılığa, değişikliğe, sorumluluğa elverişli olması, denetim biçiminin demokratik olması, değişik düşünce, beceri, ve tutumu içerecek zenginlikte olması, bilişsel buluşlara, yeniliklere açık olması, sorun çözmeye dayanması”(Locke, 1976, s.1319).

İlerleme Olanakları: İnsanlar çalıştıkları işlerde başarı kazanmak ve terfi etmek isterler. Çalışana sunulabilecek fırsatlardan en önemlisi, çalışanların, başarıları sonucunda işlerinde ilerleme olanaklarına sahip olmalarıdır. Eğer birey, yapacağı başarılı çalışmalar sonucunda daha yüksek bir pozisyona getirilebileceğini bilirse, bu olumlu sonuç, kişinin iş tatminini de olumlu etkileyecektir (Erdoğan, 1996) .

Çalışılan Kurum: İş görenin çalıştığı örgütün doğası, yönetim niteliği iş tatmininde başlı başına önem taşımaktadır. Toplumca tanınmış, önemli bulunan, hizmet çevresi geniş olan örgütler ile iş görenin yaratıcılığına yer veren, takım çalışmasına elverişli olan yönetim biçimlerinde iş görenler daha yüksek tatmin sağlamaktadır (Jacobs ve Soloman, 1977).

Güvenlik: Güvenlik, Fournet ve arkadaşları (1966) tarafından çalışanların iş tatminini etkileyen en önemli faktör olarak savunulmaktadır. Güvenliğin önemlilik derecesi, onun olmadığı durumlarla olduğu durumlar arasındaki büyük farklılıktan da anlaşılabilir. Bireyin, örgütün kendine değer verdiğini, istenen özelliklere sahip olduğunu, yasal durumlar dışında işten atılmayacağını, kendine bilinmedik biçimde davranamayacağını bilmesi, gelecekten emin olması iş tatminini önemli bir şekil de etkileyecektir (Aliyeva, 2001, s.44).

Tek Düzelik: "Görevin işin bütününü kapsaması, çeşitliliği, anlamlılığı, özerkliği, geribildirim olanağı, sorumluluk gerektirmesi, bireyin özellik ve yeteneklerine uygun olması, ilgi çekici olması, öğrenme ve yeteneklerini kullanma olanağı vermesi, yenilikçi olması, yaratıcılık istemesi, özel yetenek gerektirmesi, tekdüze olmaması iş tatmininde önemli rol oynayan etkenlerdendir. İşin standart hale getirilmesi verimliliği ve bu şekilde iş tatminini artırmaktadır. Fakat işi standartlaştırmada aşırıya kaçmak bazen iş tatminini azaltmaktadır"(Balcı, 2004, s.25).

Çalışma Koşulları: "Genel olarak çalışanlar iş yerlerini tehlikesiz ve konforlu isterler. Sıcaklık, nem, havalandırma, ışık, gürültü gibi etkenlerin fazlalığı veya azlığı (fazla ısı, yetersiz ışık) çalışma ortamının konforunu, rahatlığını azaltır ve bireyin iş yeteneklerini kısıtlar. Birçok çalışan iş yerlerinin evlerine yakın olmasını, eski bina yerine yeni bina olmasını ve temiz olmasını, gerekli alet ve araç gerecin bulunmasını da isterler, iş

ortamında bu tür gereksinimlerin karşılanması iş doyumunu olumlu yönde etkiler" (Özdayı, 1990, s.41).

Çalışma Arkadaşları: Çalışma arkadaşları ile olan ilişkiler de iş tatmini açısından önem taşımaktadır. Özellikle üstlerin işgöreni nezaret biçimi iş tatmini üzerinde etkili olmaktadır. Nezaret ilişkisi iş göreni katılımdan uzak tutuyor ve işgören alınan kararlarda fikir bildiremiyorsa genellikle iş tatminsizliği ortaya çıkmaktadır. Grup içi elemanların teknik ve sosyal olarak yeterli ve destekleyici olup olmamaları, iş tatmini düzeyini etkileyebilmektedir. Örgüt içindeki sosyal ve sosyal düzeydeki ilişkilerin iyi yada kötü olması tatmini etkilemektedir (Erdoğan, 1996, s. 255-256).

2.1.3.6. İçerik Kuramları

2.1.3.6.1. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı

Bu kurama göre, insanın içinde onu öz gerçekleştirmeye, üstünlüğe doğru iten bir güç olduğu varsayılır. Bu güce güdü (motiv) denir. İnsanın en yüksek düzey güdüsü olan öz gerçekleştirmeye ulaşabilmesi için bunun altında, bir sıra dizin oluşturan birçok güdüsünü doyurması gerekir. Birey bu güdülerini doyurabilmek için değişik çalışmalar yapar(Başaran, 1982, s.181).

Maslow'un kuramı yalnız çalışma ortamı düşünülerek geliştirilmiş bir kuram olmayıp genel bir kuramdır. Maslow'a göre temel ihtiyaçlar şunlardır(Onaran, 1981, s.13-15):

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Açlık, susuzluk, cinsellik, dinlenme, uyku, annelik vb. Bu ihtiyaçlar giderilmeden organizma diğer ihtiyaçları düşünemez.

2. Güvenlik ihtiyacı: Bunlar insanın kendini güvenlik içinde hissetmesi için gerekli ihtiyaçlardır.

3. Sevgi (Yakınlık) ihtiyaçları: Bunlara genellikle toplumsal ihtiyaçlar denilmektedir.

4. Saygınlık ihtiyaçları: Bu ihtiyaç iki alt bölüme ayrılır: a) İnsanın kendi kendine duyduğu saygı: b) Başkalarının saygısı

5. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları: Maslow bu ihtiyaçları, insanda gizil olarak ne gibi yetenekler varsa onları kullanma eğilimi olarak tanımlamıştır.

2.1.3.6.2. Herzberg'in Motivasyon – Hijyen Kuramı

Herzberg (1959), Maslow'un kuramını geliştirmiş ve iki faktör kuramı olarak adlandırdığı bu kuramı araştırmalarla desteklemeye çalışmıştır (Baysal, 1996, Akt. Balcı, 2004, s.42). Herzberg araştırmalarında, bireylerin işyerlerinde güdülenmelerini etkileyen değişkenlerle işten tatminsizlik yaratan değişkenlerin iki ayrı grupta toplandığını bulmuştur. Bu iki grubu iki faktör olarak nitelemiştir. Birinci grup faktörleri güdüleyiciler, ikinci grup faktörleri ise hijyen (koruyucu) faktörleri olarak nitelemiştir.

Tablo 2.1.
Herzberg'in İki Faktör Kuramı.

Hijyen (Koruma) Faktörleri (İş Tatminsizliği)	Güdüleyiciler (İş Tatmini)
Şirket Politikası ve Yönetimi	Başarı
Nezaretçi	Tanınma
Çalışma Koşulları	İşin Özellikleri
Ocret	Sorumluluk
Stattı	İlerleme İmkanı
İş Arkadaşları ile İlişkiler	Gelişme İmkanı

Kaynak: Baysal, 1996; Akt. Balcı, 2004, s.42

2.1.3.6.3. Mc. Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

"Mc.Clelland insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlü olma ihtiyaçlarıdır" (Eren, 1993; Akt. Balcı, 2004, s.43)

"Mc.Clelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzular, başarısız olmaktan da büyük korku ve çekingenlik duyar" (Eren, 1993; Akt. Balcı, 2004, s.43).

"Maslow, Herzberg ve McClelland'in yaklaşımlarında birleştikleri nokta çağdaş birey için motivasyon sürecinin, hiyerarşinin saygı görme ve kendini gerçekleştirme basamaklarından başlatıldığıdır. Bir başka ortak yön ise hiyerarşinin ilk

basamaklarındaki gereksinmelerin doyum bulmuş olarak onaylanmasıdır" (Aksu, 1998; Akt. Balcı, 2004, s.43).

Güçlü olma ihtiyacı ise; başkalarını etkileme, otorite altına alma ve sorumluluk taşıma isteği olarak tanımlanabilir. Mc.Clelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etkisi altında bıraktığını iddia etmektedir(Eren, 2004).

Görülmektedir ki okulda görev yapan öğretmene kişisel sorumluluk vermek, alacağı sorumluluktaki güçlüklerin üstesinden gelmesini sağlamak ve kuruma faydalı bir birey olduğunu göstermek öğretmenin, dolayısıyla öğrencilerin ve de kurumun başarısını etkileyecek, öğretmenin motivasyon seviyesini arttıracaktır.

2.1.3.6.4. Alderfer'in Erg Kuramı

"Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak güdüleyici etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Aldelfer, gereksinimleri üç temel gruba ayırmıştır: Var olma (Exisience), Aidiyet (Relatedness) ve Gelişme (Growth)"(Baysal, 1996; Akt. Balcı, 2004, s.44).

"Var olma ihtiyaçlarının örgüt tarafından belirlenenleri ücret, yarı ödemeler, fiziksel çalışma koşulları gibi ihtiyaçlardır. Bu kategori Maslow'un temel ve kısmen de güvenlik ihtiyaçlarıyla kıyaslanabilir." "Beraber olma ihtiyaçları iş ortamında kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tümünü kapsar. Bu ihtiyaç çeşidi tatmine ulaşmada kişilerin diğerleriyle duygularını paylaşma sürecine bağlıdır. Bu kategoride Maslow'un güvenlik, aidiyet ve kısmen de saygınlık ihtiyaçlarına benzer" (Balcı, 2004, s.44).

"Gelişme ihtiyaçları, bireyin işindeki kişisel gelişme ve yaratıcılığına dair tüm ihtiyaçlarıdır. Bireyin yüklendiği işte yeteneklerinin tümünü kullanması değil, yeni yetenekler geliştirmesinin de gerekliliği gelişme ihtiyaçlarının tatminini sonuçlandırır. Maslow'un kendini gerçekleme ve kısmen de saygınlık ihtiyaçları, gelişme ihtiyacı ile kıyaslanabilir"(Balcı, 2004).

2.1.3.7. Süreç Kuramları

Süreç kuramları davranışın ortaya çıkışından durduruluşuna kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklar. İçerik kuramları sadece kişileri motive eden etmenlerin neler

olduğunu araştırmaya yönelmiştir. Davranışlar üzerindeki etkileri ve işleyişleri hakkında yeterli bilgi vermezler. Süreç kuramlarından ilki Volf'un gereksinim kuramıdır (Ağan, 2002).

2.1.3.7.1. Gereksinim Kuramı

Volf'un gereksinme doyum kuramının temel varsayımları şunlardır:

1. Daha düşük düzeyli gereksinmeleri doyurulmamış iş görenler, doyum ve duyumsuzluklarının her ikisini de, iş alanı ile ilgili gereksinmelerin doyum derecesinden elde ederler.
2. Daha düşük düzeyli gereksinmeleri koşullu olarak doyurulan iş görenler doyum ve duyumsuzluklarını yüksek düzeydeki gereksinmelerinin doyurulma derecesinden sağlarlar.
3. Etken bir gereksinmenin, doyurulmasının engellenmesinden, doyumun kesintiye uğramasından ya da öncelikle doyurulan düşük düzeyli gereksinmelerin doyumun kesintiye uğraması tehdidinden duyumsuzluk doğar.
4. Bir gereksinmenin doyurulmasından doyum oluşur. (Cormick ve Tiffin; Akt. Tahta, 1995, s.7).

2.1.3.7.2. Vroom'un Beklenti Kuramı

Bu kuramda temel değişkenler değerlik (valence), beklenti ve sonuçlardır. Değerlik bireyin elde edeceği sonuca verdiği değerle ifade edilebilir. Sonuçlar birinci düzey ve ikinci düzey sonuçlar olarak iki düzeyde ele alınmaktadır. Birinci düzey sonuçlar örgütte gösterilen performansla ilgilidir. İkinci düzey sonuçlar ise bireyin hedeflediği bireysel sonuçlardır. Birinci düzey sonuçlar ikinci düzey sonuçları elde etmek için aracı olur(Balcı, 2004, s.45).

Tosunoğlu'na göre (1998), bu modelin üç kavramı bulunmaktadır. Bunlardan biri Valens'tir. Valens, yani ödülü arzulama derecesi ya da ödülün çekiciliğidir ve kişiden kişiye değişmektedir. Ödüle duyulan istek derecesi, aynı zamanda kişilerin doyum derecesini de belirlemektedir. İkinci temel kavram bekleyiştir. Bekleyiş, kişinin algıladığı olasılığı ifade etmektedir. Bu olasılık, belli çabaların belli şekilde ödüllendirileceğidir. Üçüncü temel kavram araçsallıktır. Araçsallıkta birey belli bir çaba

ile belirli bir düzeyde performans gösterebilir ve bunun sonucunda aynı şekilde ödüllendirebilir.

Öğretmenler, başarı sağladıkları çalışmalar sonucunda ödüllendirildiklerinde motivasyon seviyelerinin artacağı, görevlerini yerine getirirken daha fazla çaba harcayacakları ve görevi başarma konusunda ki inançlarının artacağı söylenebilir..

2.1.3.7.3. Porter-Lawler Beklenti Kuramı

Armstrong (1993, s.162-163)'a göre Vroom'un beklenti kuramı Lawler ve Porter tarafından genişletilmiş ve ayrıntılı bir model haline getirilmiştir. İş görenlerin işlerinde gösterdikleri çabayı belirleyen iki etken vardır:

1. Ödüllerin iş görenlerin güvenlik, sosyal kabul görme, otonomi ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini doyurmasına bağlı olarak değeri.

2. Ödüllerin iş görenler tarafından algılandığı biçimiyle çabaya değme olasılığı; yani iş görenlerin çaba ve ödül arasındaki ilişkiler konusundaki beklentileri.

Böylece ödüllerin değeri ne kadar büyük ve gösterilen çabaya değer olarak algılanırsa, edim için o kadar çok çaba gösterilecektir. Ancak çaba tek başına yeterli değildir. Çaba arzu edilen edimi ortaya koymak durumundaysa etkili bir çaba olmak zorundadır. Çabanın yanı sıra görevsel edimi etkileyen iki tane de değişken söz konusudur: Yetenek ve rol algıları.

1. Yetenek: Zeka, yetenek ve beceriler gibi bireysel özellikler

2. Rol Algıları: Bireyin yapmak istediği ve yapması gerektiğini düşündüğü şeylerdir. Rol algıları örgüt amaçlarıyla uyumlu ise iyidir aksi takdirde zararlıdır.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu sağlama yolunda bu teorilerin herhangi birine bağlı kalmak, istenen sonuçlan vermeyebilir. Değişen hayat koşullan ile birlikte bireysel ihtiyaç ve isteklerin de değişmesi, motivasyon sürecini dinamik bir süreç haline getirmektedir.

Sonuç olarak bu kuramda, yüksek başarının yüksek tatmin sağlayabilmesi için öğretmenlerin beklentileri ile ödül arasında bir dengenin kurulması ve dağıtılan ödüllerin adil olması gerektiği söylenebilir.

2.1.3.7.4. Eşitlik Kuramı

Bireyler, ödül adaletini belirlemek için örgüte sundukları girdiler olarak emekleri, zekaları, bilgi, tecrübe ve yetenekleri ile örgütten sağladıkları ödüller olarak ücret ve statü artışları, primler, ikramiyeler ve benzeri sosyal yardımlar arasındaki oranları karşılaştırmaktadırlar. Eğer bir eşitsizlik varsa ödül adaletinin bozulduğu ve bir dengesizlik ortaya çıktığı gözlenmektedir. Dengenin aleyhine bozulduğunu hisseden kişi bu tatminsizliğin baskısından kurtulmak için kendi ödüllerini arttırma yollarını araştıracak, bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise işletmeye sunduğu girdi ve değerleri azaltma yoluna gidecektir. Şu halde amaç daima ödül adaletinde bir eşitlik ve denge aramadır. Birey kendisi ile çalışma arkadaşları arasında eşitliğin ve dengenin sağlandığına inandığı zaman huzura kavuşmuş olacaktır (Ağan, 2002).

2.1.3.7.5. Amaç Kuramı

"Amaç kuramı Latham ve Locke tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, iş görenlerin işteki başarılarının belirleyici olması, onların kişisel amaçlarının büyük önem taşıdığına dikkat çekmektedir. İnsanların kendileri için saptadıkları amaçlar ve bu amaçları başarmanın ödül olacağına inanmaları, onların işe bu amaçlar için güdülendirildikleri görüşünü ortaya koymaktadır. Locke, kendisine yüksek amaçlar saptayan ya da başkalarının onlar için saptadığı yüksek amaçları kabul eden bireylerin, daha çok çalışarak daha iyi performans göstereceğini ileri sürmektedir"(Armstrong 1993, Eren 1991, Jewell ve Marc,1990).

2.1.3.7.6. Denklik Kuramı

"Denklik kuramı iş görenlere yönetimce eşit bir şekilde davranılırsa iş görenlerin daha iyi bir şekilde güdülenebileceğini ve adaletsiz bir şekilde davranılırsa güdülenmenin bundan olumsuz bir şekilde etkileneceğini ortaya koyar. Bu kuram moral bakımından bir anlamlılık ifade etse bile, güdüleme ve iş doyum sürecinin sadece tek bir özelliğini açıklar"(Armstrong, 1993, s.164).

2.1.3.8. İş Tatmininin Başarıya Etkisi

Yapılan çalışmalarda iş tatmini ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan üç görüş ortaya konmuştur: (Serençelik, 2005)

Birinci görüş başarının tatmini arttırdığı yönündedir. Herzberg'in iki faktör kuramı bu görüşün bilinen en önemli destekleyicisidir. Yapılan araştırmalarda böyle bir ilişki görülmüştür; ancak ilişkinin her durumda geçerli olmadığı da bilinmektedir.

İş tatmini ile başarı arasındaki ikinci görüş ise, başarı tatmine yol açar. Bu görüş şüphesiz doğrudur. Yönetici elamanının iş tatminini, daha üstün başarı ortaya koymasını sağlayarak yükseltebilir.

Üçüncü görüş ise, başarı ve tatmine ödüllerin sebep olduğudur. Bu yaklaşıma göre iyi bir ödüllendirme, hem bireysel tatmini hem de iş başarısını etkiler

2.1.4. Tükenmişlik Kavramı

2.1.4.1. Tükenmişliğin Tanımı

"Modern zamanların önemli fenomenlerinden biri olarak bilinen tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970'lerde Amerika'da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak, Greenenill'in 1961 yılında yayınlamış olduğu, ruhsal çöküntü yaşamış ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini terk edip Afrika ormanlarına kaçışını anlatan "Bir Tükenmişlik 0layı", orjinal adıyla "A Burnt-Out Case", isimli romanında da kendine yer bulan bu popüler kullanım, "Büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Burada önemli olan nokta, tükenmişliğin araştırmacılar tarafından önemli bir çalışma konusu olmadan çok önce, hem uygulayıcılar hem de sosyal eleştirmenler tarafından, sosyal bir problem olarak öneminin anlaşılmış olmasıdır" (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001, s.398).

İlk kez Freudenberger tarafından tanımlanan tükenmişlik kavramı başka araştırmacılar tarafından da farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Tükenmişlik, fiziksel hastalıklarla karakterize olan, değişmeden kalan, işe ilişkin stresin kronik bir periyodundan sonra, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu için kullanılan popüler bir terimdir. İlk kez Freudenberger (1974 ve 1975) tarafından ortaya konan tükenmişlik kavramı daha sonra Maslach ve Jackson (1986) tarafından tanımlanmış, genellikle insanlarla çalışan ve insanlara yardım etmeyi amaçlayan mesleklerde görüldüğü kabul edilmiştir (Maslack, Jackson, 1986). Son 10-15 yıl içerisinde, öğretim mesleğinde çalışan kişiler arasındaki tükenmişlik belirtilerinin fazlalığı, eğitim yöneticilerinin, klinikçilerin ve akademisyenlerin çok fazla ilgisini çekmiştir.

Chemiss tükenmişliği, aşırı stres ve doyumsuzluğa tepki olarak kişinin kendini psikolojik olarak işinden geri çekmesi olarak özetler. İş stresine yanıt olarak motivasyonel, duygusal, tutumsal ve davranışsal değişiklikleri oluşturan tüm olguların bileşkesine eşdeğer bir baskı olduğunu ve bu baskının geçici bir yorgunluk ve zorlanma olmadığını kabul eder (Maslack, Jackson, 1986).

Maher tükenmişliği, psikosomatik hastalık, uykusuzluk, iş ve hastaya karşı olumsuz tutum, işe gelmeme, alkol ya da ilaç kullanma, suçluluk, kötümserlik, ilgisizlik, depresyonu içeren karmaşık bir sendrom olarak tanımlamış ve enerji azalmasına neden olan işe bağlılığa, tükenmişliğin önemli bir etkeni olduğunu belirtmiştir (Maslack, Jackson, 1986).

Storlie'ye göre (1979) "çoğu zaman bu duruma engel olmaya çalışılmaz, hatta bazen uyum gösterilir. Yaratıcılık yok olur ve daha iyisi için uğraş verilmez. Bu bir anlamda, gücün güçsüzlüğe teslim oluşudur"(Çam, 1992; Akt. Sürgevil, 2006, s.4).

Diğer bir tanımlamaya göre tükenmişlik; "anlamsızlık, güçsüzlük, izolasyon / uzaklaşma ve ilkesizlik boyutlarını içeren bir kavramdır" (Dworkin, 1986; Akt. Sürgevil, 2006, s.4).

"Günümüz insanı, yaşamın her alanında kendini hissettiren zorlamalarla dolu bir dünyayla karşı karşıyadır. Bu zorlamalar bireyin dengesini bozarak, bir taraftan yaşamın devamı için gerekli olan enerjiyi açığa çıkarırken, diğer taraftan tüm enerjisini yok edebilmekte ve bireyi çaresiz, savunmasız, güçsüz bırakabilmektedir"(Buldukoğlu, Doğan, 1995, s.22).

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişlik sendromunun işe ilişkin tanımını yaparken, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliğine ilişkin duyguları kapsayan üç kategori ortaya koymuşlardır. Duygusal tükenme; çalışanların duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri gibi duygulardaki artış, duyarsızlaşma; başkalarına karşı olumsuz ve alaycı tutumları, kişisel başarı eksikliği: kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Maslack, Jackson, 1986).

Cordes ve Dougherty (1993), bu üç boyutun açıklamasını şöyle yapmaktadır:

Tükenmişliğin bir boyutu, enerji kaybı ve emosyonel kaynakların tükenmesiyle karakterize olan duygusal tükenmedir. Bu olgu, çalışan kişilerin geçmişte olduğu gibi kendilerini işlerine verememeleri ya da yardım isteyen kişilerin sorumluluklarını üstlenememeleri, engellenme ve gerginlik hissetmeleri anlamına gelmektedir. Sık rastlanan bir semptom, ertesi gün yeniden işe gitme korkusudur.

Diğer bir boyut, yardım isteyen kişilere birer insandan çok, birer nesneymişler gibi davranma ile belirlenen duygusal tükenme durumudur. Çalışan kişiler kendilerini duygusal olarak uzak hissetmekte bununla birlikte çalıştıkları kişilere, kendilerinden hizmet ya da yardım bekleyen kişilere ve çalıştığı kuruma karşı inançsız bir tavır takınmaktadırlar.

Görülen belirtiler, uzak ve soyut bir dilin kullanımı, profesyonel yaşamın kesin bölümlere ayrılması, işten uzak durma ve iş arkadaşlarıyla giderek uzayan konuşmalar şeklindedir.

Tükenmişliğin son boyutu, kişinin kendisini olumsuz biçimde değerlendirme eğilimi ile karakterize olan düşük kişisel başarıdır. Kişiler işlerinde ya da başkalarıyla ilişkilerindeki başarılarında bir azalma duygusu içindedirler. Sıklıkla işlerinde ilerleme, gelişme yetersizliği hatta elindekileri de kaybetme duygusu vardır.

2.1.4.2. Tükenmişlikle İlgili Kavramlar

Tükenmişlik kavramı, çalışma hayatı sağlığı ile ilişkili bir kavramdır. Nitekim tükenmişlik olgusu, çalışma hayatının kalitesini düşürebilir ve iş sağlığını olumsuz etkileyebilir. Tükenmişlik kavramı; uzun süreli devam eden "kronikleşmiş stres

durumu"nu ifade etmek için kullanılan bir kavram olduğu gibi, aynı zamanda çalışma hayatında "iş tatminsizliğini" kavramına denk tutulan bir kavram olmuştur. Örneğin Matteson ve Ivancevich'in (1987) "İş stresi kaynaklı psikolojik bir süreç" olarak tanımladığı tükenmişlik (Posig, Kickul, 2003, s.3); bazı çevrelerce strese benzer belirti ve etkilere sahip olduğu için bir stres türü olarak kabul edilirken, bazı çevrelerce strese karşı bir tepki olarak kabul edilmiştir. Bu kavramları birbirinden ayırt edebilmek pek mümkün değildir. Biri diğerinin sonucu olabilen bu kavramlar, aynı zamanda nedeni de olabilmektedir. Literatürde, kavramların birbirleriyle ilişkisini ortaya koymaya çalışan birçok çalışma bulunmaktadır (Hock, 1988: Taris, ve diğerleri, 2001: Duygun, Sezgin; 2003). Tükenmişlikle ilgili bazı kavramlar şunlardır: Stres, Genel Uyum Belirtisi, İş Tatmini ve İş Tatminsizliği.

Aşağıda stres, iş tatmini ve iş tatminsizliği kavramları açıklanmıştır.

2.1.4.2.1. Tükenmişlik ve Stres

Günümüzde, günlük konuşmalarımızda bile sıklıkla yer alan, yaşadığımız birçok sorunun kaynağı olarak görülen stres kavramı, sürekli değişen ve gelişen dünyamızda, hem yaşanılması kaçınılmaz hem de olumsuz halleriyle başa çıkılması zorunlu olan bir olgu halini almıştır. Stres kavramı ile ilgili bazı tanımlar şunlardır:

"Stres, organizmanın bedensel/fiziksel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durum" şeklinde tanımlanmıştır(Baltaş ve Baltaş, 2002; s.23).

Güler ve diğerlerine göre (2001), günümüzde en çok kullanılan ve kabul gören tanım şudur:Birey üzerinde fiziksel ve/veya psikolojik talepler yaratan herhangi bir dış faaliyet, durum veya olay sonucu olan, bireysel farklılıklar ve/veya psikolojik süreçlerle ortaya konan bir uyum belirtisidir (Akt. Sürgevil, 2006).

2.1.4.2.2. Tükenmişlik ve İş Tatmini

İş tatmini ile tükenmişlik kavramları ele alındığında, iki kavram arasında negatif ilişki olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar iş tatminindeki azalmayı tükenmişliğin bir sonucu olarak ele alırken, kimileri ise farklı sonuçlar elde etmişlerdir:

Musal ve arkadaşlarına (1995) göre "İş doyumu tükenmeyi etkileyen önemli etkenlerden birisidir. İş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin yanı sıra, yapılan işin içeriği, ücret, yönetim politikası, çalışma koşulları gibi örgütsel ve çevresel etkenler etkilemektedir"(Akt. Karlıdağ ve arkadaşları.2000, s.50).

Bu olumsuz etkenler çalışanların iş yaşamını etkilemekte dolayısıyla iş tatmininde azalmaya ve tükenmişlik yaşanmasına neden olabilmektedir. Günümüzde bazı araştırmalarda iş tatmini ve tükenmişlik bir arada ele alınmaktadır.

Akçamete ve arkadaşları (2001, s.10)'nın yaptığı araştırmalara göre; "tüm gün öğrencilerle sürekli etkileşimde olmaları ve öğretim ihtiyaçlarını karşılama çabaları öğretmenlerde stres ve baskıya neden olmakta, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik konularında kendilerini geliştirememeleri, iş ile ilgili gereksinimlerin karşılanamaması gibi etkenler güdülerini azaltmaktadır. Bu olumsuzluklar giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe yol açmaktadır".

Girgin (1995), fazla tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinden daha az tatmin sağladıklarını, iş ortamına ilişkin özelliklerin ise tükenmişlikten daha fazla iş tatmini ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin işleri ile ilgili tatminsizlik yaşamaları, stres ile tükenmişliği arttırmaktadır.

2.1.4.2.3. Tükenmişlik ve İş Tatminsizliği

İş tatminsizliği, bireyin yaptığı işten bir doyum ve hoşlanma duygusu elde edememesini ve onun işe karşı geliştirdiği bıkkınlık, isteksizlik ve kaçma duygularını yansıtmaktadır (Bilgin, 1992; Akt. Akyüz, 2000).

İş tatminsizliği "Çalışan bireylerin yaptıkları işe konsantrasyonlarının bozulması, motivasyon düşüklüğü yaşamaları ve o işten haz alamamalarıdır"(Silah, 2001, s.115).

Öğretmenlik mesleği açısından düşündüğümüzde iş tatminsizliğine neden olan etkenleri beş grupta inceleyebiliriz: (Ceylan, 2001).

1. Fiziksel Etkenler
2. Ücret etkeni(ücretin yeterli olmaması)
3. İş şartlarından kaynaklanan etkenler (İş güçlüğü, yorgunluk, monotonluk)
4. Sosyal etkenler (Sosyal güvenlik meselesi, statü düşüklüğü, ilerleme fırsatının az oluşu gibi.)
5. Kişisel etkenler (moral bozukluğu, takdir edilmeme, kendini geliştirme fırsatının olmaması.

Fiziksel etkenleri öğretmenlik mesleği açısından ele aldığımızda aşağıdaki etkenleri görebiliriz:(Ceylan,2001)

a) Isınma sorunu: Köy ilköğretim okulları ile eski yapı okullarda kalorifer sistemi bulunmadığından, derslik ve diğer bölümlerin yeterince ısıtılamaması sonucu öğrencilerin soğuktan etkilendikleri, dolayısıyla dikkatlerini derse yeterince veremedikleri ve başarısız oldukları görülmektedir. Öğretmenler ise hem bu durumdan hem de soğuktan etkilendikleri için işlerine karşı olumsuz duygular hissetmektedirler.

b) Kurumların ihtiyaçları karşılayacak kapasitede olmaması: Okullarda öğretmen odasının bulunmaması veya kullanışsız olması, yeterince eşya ile donatılmamış olması, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili çalışmaları yürütebilecekleri işlik, laboratuar, spor salonu gibi bölümlerin bulunmaması, dersliklerin bir kısmının ışık almaması, dar olması, özellikle köylerde öğretmenler için tuvalet bulunmaması gibi birçok etken öğretmenlerde kendilerine yeterince değer verilmediği hissi uyandırmakta ve bu ortamda çalışmak istememektedirler.

c) Konut sorunu: Özellikle köylerde çalışan öğretmenler için yeterince lojman bulunmadığından, öğretmenler köylerde kalacak konut bulamamakta, köy odalarında, okulun müdür odasında ikamet etmekte, zoraki bulunan konutlar ise çok sağlıksız

olduğundan bazı öğretmenler başlangıçta istifa ederek gitmekte, kalanlar ise zorunlu olarak çalıştıkları ortamlarda mesleklerini yeterince sevememektedirler.

d) Ulaşım sorunu: Eş durumundan veya konut bulunamamasından dolayı işyerlerinde ikamet etmeyip bir başka yerleşim birimine gidiş-geliş yapan öğretmenler hem daha erken kalkmak, hem de uzun süre yolculuk yapmak zorunda kalmakta ve okula ulaştıklarında ise yorgun olmaktadırlar. Mevsim şartlarına göre havaların kötü gittiği dönemlerde, ise zaman zaman yollar kapanmakta, öğretmenler okula gidememekte, eğitim-öğretim çalışmaları geri kaldığından öğretmenlerde stresi artırmakta ve çalışma şartlarındaki bu zorluk tatminsizliğe neden olmaktadır.

Kars ilinde görev yapan öğretmenleri gözününe aldığımızda ise köyde, ilçede ve hatta il merkezinin uzak bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, iş tatminsizliğine neden olan bu etkenleri birebir yaşadıkları görülebilir.

2.1.4.3. Tükenmişlik Sürecinin Gelişmesi

Bu süreç Baysal (1995) tarafından şu şekilde aktarılmıştır: Çalışanlardan, geniş insan gruplarıyla sürekli yoğun ve samimi şekilde çalışmaları, o insanların psikolojik, sosyal ve fiziksel her türlü problemleriyle ilgilenmeleri beklenmektedir. Başka insanların problemleriyle ilgilenmek, beraberinde o problemlere çözüm yolları sunma zorunluluğunu getirmekte ve bu çalışanın olumsuz duygularla mücadele etmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çalışan kendine özgü bazı tekniklerle, bu olumsuz duyguların etkisini hafifletmeye çalışır. Örneğin; çalışan, hizmet sunduğu kişilere daha uzak ve objektif tarzda davranarak, psikolojik olarak fazla rahatsızlık duymadan gerekli olan işlemleri daha kolaylıkla yapabilir.

Tükenmişliğin gelişim sürecine yönelik öne sürülen farklı görüşlerin yanı sıra; Schwab ve Iwanicki (1982) gibi bazı araştırmacılara göre ise; tükenmişliğin gelişim sürecinde belirli bir sıra izlenmemektedir ve tükenmişliğin boyutlarından biri, diğerinin kaçınılmaz bir sonucu değildir (Cordes, Dougherty; 1993; Akt. Sürgevil, 2006, s.48).

2.1.4.4. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişlikle ilgili ve tükenmişliğe neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri strestir. İş ilişkileri, stres ve tükenmişlik arasında yüksek oranda ilişki vardır.

Işıkhan (2004), çalışana baskı yaratan iş çevresinden bağımsız olarak, kişisel, ailevi ve sosyal koşulların da tükenmişliğe neden olabileceğini belirtmiş, bunların dolaylı yoldan iş başarısını fazlasıyla etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Kepir'e göre (2004) tükenmişliğin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden en çok göze çarpanları şu şekilde sıralayabiliriz: Kişilere ulaşamayacağı hedefler konması, fazla iş yükü, düşük motivasyonlu kişilerle çalışma, kişinin karakteriyle yaptığı işin uyuşmaması, sosyal desteğin az olması gibi (Çalışkur, 2006).

Tümkaya (1999)'ya göre ise tükenmenin nedenleri insanın idealleriyle ilgilidir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklentilerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer insanın beklentileri gerçekten olabileceklerin çok üzerindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu amaca ulaşmaya ısrar ediyorsa, her an huzursuzluk ve sıkıntı ile karşılaşabilir. İçinde sürekli yoğun çatışmalar yaşar. Bunun kaçınılmaz sonucu ise öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir.

Esteve (1990), öğretmenlerde gözlenen tükenmişliği farklı bir bakış açısıyla ele almış ve bu sendromu ortaya çıkaran birincil ve ikincil faktörler çerçevesinde incelemiştir.

Birincil faktörler; sınıftaki öğretmeni doğrudan etkileyen olumsuz duygulanımlar ve bunların sonucunda gerginliğe yol açan faktörlerdir. Bu faktörleri araç-gereçlere, materyallere ve çalışma koşullarına ilişkin olumsuzluklar, eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik şiddetin artması (birçok öğretmen, öğrencilerin saldırılarına uğramaktan korktuklarını ifade etmektedirler), öğretmenin yorulması ve öğretmenden beklentilerin artması olarak ifade edilebilir.

İkincil faktörler ise öğretimin yapıldığı ortamı etkileyen çevresel faktörlerdir. Öğretmenin motivasyonun da, işe katılımında ve çabasında azalmaya yol açarak

öğretmenin verimliliğini etkileyen bu faktörler dolaylı faktörler olarak kabul edilmektedir. Esteve, ikincil faktörleri öğretmen rollerinin ve sosyal toplumun değişmesi, öğretmen rollerine ilişkin çelişkilerin artması, toplumun öğretmenlere yönelik tutumlarının değişmesi, eğitim sisteminin amaçlarındaki belirsizlikler ve öğretmen imajındaki değişiklikler olarak gruplandırmıştır (Akçamete; Kaner; Sucuoğlu, 2001).

2.1.4.5. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik literatürü incelendiğinde, konu ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı modellerin öne sürüldüğü görülmektedir. Aşağıda bu modellerden; Cherniss tükenmişlik modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Scott ve Meier Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli ve en yaygın kabul gören model olması nedeniyle, son olarak Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır.

2.1.4.5.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik literatürüne önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili bir model öne sürmüştür. Cherniss bu modelde tükenmişliği, "İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve iş ile psikolojik ilişkiyi kesme davranışlarıyla son bulan bir süreç" olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996). Bu modelde tükenmişlik, başarısız başa çıkma stratejilerinin bir sonucu olarak ele alınmıştır.

"Model tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymakla kalmamış aynı zamanda tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını da ortaya çıkarmıştır" (Yıldırım, 1996, s.4).

2.1.4.5.2. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın (1985) modeli gözlem ve deneyimlere dayanmaktadır. Erken ve orta yetişkinlik süresince gelişimsel açıdan benzer özellikler gösteren dört basamağın, detaylı olarak incelenmesi konusunda girişimde bulunan modeldeki basamaklar şunlardır:

1.basamak; kimlik; rol karmaşası

2.basamak; yeterlilik, yetersizlik

3.basamak; verimlilik, durgunluk

4.basamak; yeniden oluşturma, hayal kırıklığı

Her bir basamak, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan (1985)'a göre tükenmişlik, her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatışmaların doyumsuz kalması ile ortaya çıkmaktadır. Model, Erikson'un (1950) kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır.

1.Basamak; Kimlik, Rol Karmaşası: Profesyonel gelişim ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması, lisenin son sınıfında ve üniversitenin ilk yıllarında başlamaktadır. Kişisel ve mesleki kimlik rollerinin oluştuğu bu zaman dilimi, psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir.

2. Basamak: Yeterlilik, Yetersizlik: Profesyonelin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu ifade etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır.

3. Basamak: Verimlilik, Durgunluk: Çıraklığın tamamlanmasıyla, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve meslek süreci başlamaktadır. Bu süreç otuzlu yaşlar ile başlayan ve otuzlu yaşların sonlarına kadar devam eden bir süreçtir.

4. Basamak: Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı: Orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman bireyin erken seçimlerini sorguladığı bir dönemdir.

Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenme durumu ele alınmış, tükenmenin daha ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Ancak, bu durum basamak olarak incelenmemiştir.

2.1.4.5.3. Scott ve Meier'in Tükenmişlik Modeli

Scott Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın "Kendini yeterli bulma / öz yeterlilik (self efficacy)" modeli temel alınarak geliştirilmiştir (Meier, 1983; Akt. Sürgevil, 2006, s.32).

Kendini yeterli bulan bireyler; kontrol edebilecekleri bir çevre yaratmaya çalışır, kariyer seçenekleri üzerinde kafa yorar, kendilerine daha farklı ve daha iyi kariyer hedefleri hazırlarlar. Öz yeterlilik düzeyi yüksek bireylerin bir diğer özelliği de "olumlu düşünme (optimizm)" dir, ve sanılanın aksine "bir kişinin kendisi hakkında olumlu düşünmesi, bilişsel bir hata değil uyum sağlayıcı bir davranıştır" (Bandura ve diğerleri.1997; Akt. Sürgevil, 2006, s.33).

2.1.4.5.4. Edelwich'in Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir aşamalardan geçtiğini ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını öne sürmüşler ve çoğu zaman "Tükenmişliğin Gelişim Süreci" denildiğinde akla gelen bu aşamaları "İdealistik coşku, durgunluk, engellenme ve apati (duygusuzlaşma)" şeklinde ifade etmişlerdir:

İdealistik Coşku: "Bu aşama, genellikle çalışma hayatına yeni başlayan bireylerde görülen; fazla enerjiye, yüksek beklentilere ve umutlara, seçilen meslekteki amaçlara ulaşabilmek için şiddetli motivasyona sahip olunan aşamadır" (Baysal, 1995, s. 28).

Durgunluk:" Bu aşamada, birey artık işine yönelik birinci aşamada gösterdiği gayreti gösterememektedir. Nitekim sahip olduğu enerji düzeyi düşmekte, motivasyonu azalmakta, işle ilgili beklentilerine yönelik hayal kırıklıkları yaşamakta ve bunların sonucu işinden soğumaktadır "(Sılığ, 2003, Akt. Sürgevil, 2006, s.27).

Engellenme:"Engellenme; çalışanın hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini gideremeyerek engellenmesi ve çalışanın hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini doyurmak için kendi gereksinimlerini gözden çıkarması olmak üzere iki şekilde gerçekleşir" (Baysal, 1995, s.29).

Apati (Duygusuzlaşma, İlgisizleşme): "Engellenmeye karşı kullanılan doğal bir savunma mekanizması"(Sılığ, 2003; Akt. Sürgevil, 2004, s.28) şeklinde ifade edilmiştir. "Hizmeti veren kişinin hizmet sunduğu kişilerle olan ilişkilerinin her yönüne yansıyan apatinin tipik belirtileri; duygusal kopma, inançların tamamen yitirilmesi, umutsuzluk, işe geç gelme, hizmet verilenlerle görüşmeleri kısa kesme, hizmet veren kişide teslim olmuş, her şeyden vazgeçmiş bir görünüş, mekanikleşme ve rutinlerin korunması şeklindedir"(Baysal, 1995; Girgin, 1995; Akt. Sürgevil, 2006, s.28).

2.1.4.5.5. Perlman ve Harkman 'ın Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Harkman (1982)'ın modeli, bilişsel / algısal bir odağa sahiptir ve bu modele göre tükenmişlik, strese verilen bir reaksiyon sonucu gelişir (Baysal, 1995, s.29).

"Bu model, tükenmişlikle ilgili kişisel ve örgütsel değişkenleri tanımlamaktadır ve modele göre tükenmişliğin üç boyutu, üç büyük stres belirtisini yansıtmaktadır. Bunlar; yorgunluk ve fiziksel semptomlara odaklı olan fizyolojik belirtiler, duygusal tükenme gibi tutum ve duygulara odaklı olan duyuşsal / bilişsel belirtiler, duyarsızlaşma ve düşük iş verimliliği gibi davranışlara odaklı olan davranışsal belirtilerdir" (Sılığ, 2003; Baysal, 1995; Akt. Sürgevil, 2006, s.30).

2.1.4.5.6. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Maslach Tükenmişlik modeli, literatürde "çok boyutlu tükenmişlik modeli" ya da "üç boyutlu tükenmişlik modeli" olarak da anılmaktadır. Bu modele göre tükenmişlik ; "yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışan mesleklerde bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/ yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom" olarak tanımlanmıştır. Maslach'a göre tükenmişlik; yapılan iş ile ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişiler arası stresörlere yönelik sürekli bir tepkidir ve **duygusal tükenme** (emotional exhaustion), **duyarsızlaşma** (depersonalization, cynicism) ve düşük **kişisel başarı** hissi (feeling of reduced personal accomplishment) şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır(Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001,s. 399).

Maslach'ın tükenmişlikle ilgili ilk çalışması tükenmişliğin sosyal ve psikolojik açıdan analizine yönelik olmuştur. Çalışanlardan insan kitlesiyle yoğun ve içten bir şekilde psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlarıyla ilgilenmeleri beklenmektedir.

Maslach, tükenmişliği üç faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması şeklinde ifade edilmektedir.

Duygusal tükenme: Duygusal tükenme, kompleks tükenmişlik sendromunun en açık şekilde gözlenebilen boyutudur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik veya yorgunluklarını ifade etmek için bu boyuttan söz ederler.

Duyarsızlaşma: Kendinden ve işinden uzaklaşan çalışanlar, işe yönelik idealizmlerini ve coşkularını kaybederler. Hizmet verilen kişilere aldırış etmeme, düşmanlık içeren olumsuz tepkilerde bulunma sıklıkla görülen davranış biçimleridir. Yapılan araştırmalar duygusal tükenmeyle duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Kişisel başarının azalması: Duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişiler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlandıklarından kişisel yeterlik duyguları azalır. Bu anlamda, kişisel başarı duygusunun azalması diğer iki yapıyla birlikte görülür (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001). Örneğin; bir okulda çalışan ve yöneticisiyle etkileşimlerinde problem yaşayan bir öğretmen öncelikle duygusal tükenme duygusu yaşamakta ve eğer meslektaşlarında yeterince destek alamıyorsa bu duygu duyarsızlaşmaya yol açabilmektedir.

Maslach'ın ortaya koyduğu bu yapı, tükenmişlik araştırmalarında en çok kabul gören tanımlamayı içermektedir. Tükenmişliğin çeşitli araştırmalarla ortaya konan ve diğer kişilerin kolaylıkla gözlemleyebildikleri durum, fiziksel ve duygusal enerjinin azalmasıyla meydana gelen yorgunluk ve bitkinlik halidir (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001).

Bu araştırmada, Maslach'ın tükenmişlik modeli tükenmişlik araştırmalarında çok başvurulan bir model olması ve kullanılan tükenmişlik ölçeği nedeniyle temel alınmıştır.

2.1.4.6. Tükenmişlikle İlgili Bireysel ve Örgütsel Faktörler

Tükenmişliğe etki eden bu faktörler öncelikle bireysel faktörler, ardından örgütsel (çevresel) faktörler olmak üzere aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.6.1. Bireysel Faktörler

Maslach'ın ögrencileri Maxine Gann ve Steve Heckman, "kişiliğin tükenmişlik üzerindeki etkisi hakkında yaptıkları araştırmada; çalışma hayatında pasif, gergin, kontrolsüz, güçsüz, sabırsız, hoşgörüsüz, kendine güvensiz, amaçları belirsiz, kararsız vb. özelliklere sahip bireylerin diğerlerine nazaran, tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu veya tükenmişlikle başa çıkma konusunda daha başarısız olduklarını belirtmişlerdir "(Örmen, 1993, s.22). Ancak yine de; hiçbir kişilik özelliğini tek başına bir değişken olarak ele almamak ve bireylerin içinde bulunduğu koşulları da her zaman göz önünde tutmak gerektiğini unutmamak gerekir.

2.1.4.6.2. Örgütsel Faktörler

"Genellikle insana verilen değerin, ekonomik kaygıların çok gerisinde ve hep ikinci sırada yer aldığı çalışma ortamları, tükenmişliğin gözlenebileceği en verimli yerlerdir. Özetle, günümüz koşullarında tükenmişliğin işyerlerinde geliştiği söylenebilmektedir. Hem ekonomik hem de psikolojik açıdan oldukça "talepkar" bir görünüm veren işletmeler, çalışanlarını duygusal ve fiziksel açıdan bitkin düşürmektedir. İş görenlerini randımanlı çalışan birer makine gibi gören düşünce, insanların onları tatmin edecek bir işte çalışacakları ve bunun karşılığını adil bir şekilde alacakları, güvenli ve sağlıklı bir örgüt idealine zarar vermektedir. Bu ve benzeri durumlar bireyin coşkusunu ve enerjisini aşındırmaktadır. Herhangi bir başarı sonucu elde edilen keyif ve mutluluk giderek azalmakta, bireyin kendisini işine adaması veya işine bağlılık duyması gibi duygular geçici bir hal almaktadır. İnsanlar bir süre sonra kendi köşelerine çekilmeye ve başkalarıyla aralarına mesafe koymaya başlamaktadırlar. Tükenmişlik olgusu, iş ve işi yapan kişinin doğası arasında temel bir uyuşmazlık söz konusu olduğunda, çok daha olasıdır" (Maslach, Leiter; 1997; Akt. Sürgevil, 2006, s.57).

"Çalışanların, tükenmişlikle baş edebilme yeteneklerini körelten, onları içlerine dönük bir hale getiren, stresli çalışma çevresinin yarattığı etkilerin sonucu; birey sadece fiziksel olarak değil, hem psikolojik hem de sosyal açıdan tükenmektedir" (Çam, 2001, s.201).

Tükenmişlik üzerinde etkili olduğu düşünülen örgütsel (çevresel) faktörler; iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerlerdir. Tükenmişliğe etki eden örgütsel faktörler;

ilerleme fırsatları, kararlara katılım, eğitim, teknolojik değişmeler, iş yerinin fiziksel koşullan, rol çatışması ve belirsizliği (Balcı, 2000; Birdir; 2003; Tepeci,2003; Torun, 1997; Akt. Sürgevil, 2006, s.58), işin yapısı gereği önemli ve ivedi kararlar alma gerekliliği, geri bildirim eksikliği, meslekte çalışma süresi, işyerinde cinsel taciz, duygusal taciz / mobbing (Davenport, Schwartz, Elliott, 2003; Akt. Sürgevil, 2004, s.58), sosyal destek, iş güvenliği, iş ortamındaki iletişim ve ilişkiler vb. başlıklar halinde de incelenebilir.

2.1.4.7. Tükenmişliğin Belirtileri

"Freudenberger (1981)'e göre tükenmişlik yavaş ve sinsice başlayan, ortaya çıkışı ne kadar anide olsa, sürekli gelişen, kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı bir olay, yaşanılan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce; genellikle ya bir iş veya sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkıverir. Tükenmiş kişiler genellikle zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirler"(Akt. Sürgevil, 2006, s.17-18).

Tükenmişliğin belirtileri; fiziksel, psikolojik /ruhsal ve davranışsal olmak üzere üç ayrı başlık altında incelenebilir. Bu belirtiler aynı zamanda tükenmişliğin sonuçları şeklinde de düşünülebilmektedir.

2.1.4.7.1. Fiziksel Belirtiler

"İnsan vücudu, bütün sistemleri uyum içinde çalıştığında, önemli bir enerji üretmektedir. İşlerini büyük bir şevkle yapan insanlar, bazı dönemlerde, neredeyse tüm gün, hatta gece yarısına kadar çalışabilmekte; sadece birkaç saat uyumalarına rağmen ertesi gün işlerine tüm enerjileriyle devam edebilmektedirler. Tükenmiş insanların birçoğu iş yaşamına böyle başlamıştır" (Freudenberger, Richelson; 1981, Akt. Sürgevil, 2006, s.20). Ancak bir zamanlar enerjilerini, çevrelerindeki insanlara da yayan bu kişilerin; tükenmişlik sürecinde hem fiziksel hem de psikolojik olarak sahip oldukları tüm enerjileri tükenebilir. Bu tükeniş ise kişide fiziksel olarak ciddi rahatsızlıklara neden olmaktadır.

2.1.4.7.2. Psikolojik Ruhsal Belirtiler

- Aile sorunları
- Uyku düzensizliği
- Depresyon
- Psikolojik hastalıklar

Kaçmaz (2005,s.30) bu belirtilere, duygusal bitkinlik, kronik bir sinirlilik hali, çabuk öfkelenme, zaman zaman bilişsel becerilerde güçlükler yasama, hayal kırıklığı, çökkün duygu durumu, anksiyete, huzursuzluk, sabırsızlık, benlik saygısında düşme, değersizlik, eleştiriye aşırı duyarlılık, karar vermekte yetersizlik, apati, boşluk ve anlamsızlık hissi, ümitsizlik gibi psikolojik belirtileri de eklemiştir .

2.1.4.7.3. Davranışsal Belirtiler

Tükenmişliğin diğer belirtilerine kıyasla, başkaları tarafından daha kolay gözlemlenebilen davranışsal belirtiler, aslında tükenmişliği ciddi bir boyuta taşıdığının da bir göstergesidir. İçinde yaşadığı karmaşayı uzun bir süre boyunca saklamaya çalışmış birey için tükenmişlik duygusu, bir anlamda bireyin içinde saklayamayacağı oranda bireye huzursuzluk vermektedir(Sürgevil, 2006).

"Tükenme gösteren bireyler psikolojik olarak içe çekilirler (geri çekilme) ve bu psikolojik geri çekilme; yüzeysel ilişkilere girme, kişilere ayrılan zamanın kasıtlı olarak uygun olmayan bir biçimde harcanması, hizmet sunulan kişiden uzaklaşma şeklinde görülür. Bireyin tükenmişliği evine taşıdığı noktada, tükenme ve negatif duygulanımları ailesi ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de etkilemeye başlayacaktır"(Sürgevil, 2006, s.22).

Çam (1989, s.9-11) literatürde belirtilmiş olan tükenmişlik belirtilerini, fiziksel ve duygusal-davranışsal belirtiler olarak iki grupta toplamıştır.

A- Fiziksel Belirtiler: Yorgunluk ve bitkinlik, kolay geçmeyen soğuk algınlığı ve gripler, sık ortaya çıkan baş ağrıları, gastrointestinal bozukluklar, solunum güçlüğü,

deride çeşitli kızarıklıklar, genel ağrı ve sızılar, yüksek kolesterol, kalp rahatsızlıktan, kilo kaybı, uykusuzluk, uyuşukluk.

B- Duygusal ve Davranışsal Belirtiler: "Çabuk öfkelenme, ani irritasyon ve engellenme belirtileri, apati, negativizm, işten nefret etme, şüphe ve endişe, alınganlık, takdir edilmediğini düşünme, iş tatminsizliği, işe geç gelme, gelmeme, ilaç, alkol, sigara alımı ya da alımında artma özgüven ve özsaygıda azalma, evlilik, aile çatışmaları, aile ve arkadaşlardan uzaklaşma, izolasyon, içe kapanma, sıkıntı, suçluluk, çaresizlik, konsantrasyon güçlüğü, kolay ağlama, hevessizlik, unutkanlık, yansıtma, entellektualize etme, kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma, örgütlemede yetersizlik, rol çatışması, görev ve kurallara yönelik karışıklık, görevlilere fazla güvenmeme, onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilgi kaybı, bazı işleri erteleme yada sürüncemede bırakma, başarısızlık duygusu, çalışmaya direnç, diğer insanlara, hizmet verdiği insanlara tek tip davranma, küçümseme, alay etme, katı düşünme, değişime direnç, hizmet verdiklerine karşı olumlu duyguların kaybı, hizmet verdikleri kişilerle ilişkiyi erteleme, onlarla yüzyüze gelmeye, telefonla görüşmeye direnç gösterme, arkadaşları ile iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma, sık sık işi bırakmayı düşünme, yöneticilerin onları desteklemediklerini, onların iş performanslarını anlamadıklarını düşünme, iş çevresine, arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı kızgınlık, duygusal durumdaki dalgalanmalar ve bunların sonucu olarak benlik imajının olumsuz yönde değişmeye başlaması".

Tanner, tükenmişlik sürecini beş düzeyde incelemiştir (Beemsterboer -Baum, 1984, s.97). Bu düzeyler:

- Çok az bir rahatsızlık bulunmasına karşın fiziksel olarak iyilik içinde olmama,
- Uyku, yeme ve içme düzensizlikleri ile belirginleşen irritabilite,
- Zihinsel sıkıntı ve dikkat alanında daralma,
- Yaşam tarzında, meslekte değişiklik.

Maslach ise tükenmişlik sürecini üç düzeyde incelemiştir (Beemsterboer -Baum, 1984, s.98). Bu düzeyler:

1. Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik duygusu,
2. İşten ve hizmet verilen kişilerden soğuma ve uzaklaşma şeklinde psikolojik yorgunluk,

3. Kendinden şüphelenmeyi içeren spiritual yorgunluktur.

Edelwıch, tükenmişlik sendromunun aşama aşama geliştiğini ve dört aşamada ortaya çıktığını belirtmiştir (Çam, 1989, s.20-22). Bu aşamalar:

1. İdealistik coşku ve hayal kırıklığı
2. Durgunlaşma
3. Engellenme
4. Apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme) dir.

İdealistik Coşku: Kişide enerjinin, umudun ve beklentilerin yüksek olduğu dönemdir. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon vardır.
Durgunluk: Kişinin enerji düzeyi düşmeye başlar ve işi yavaşlatma düşünceleri ortaya çıkar.
Engellenme: Kişi zaman geçtikçe mesleğinin amaçlarını başarma gayretlerinin engellendiğini düşünür.
Apati: Artık ilgisizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yönüne yansır.

2.1.4.8. Tükenmişliğin Sonuçları

Stres en hafif etkisi ile bireyin performansında belirgin düşüşe yol açar. Daha ileri aşamada birey duyarsızlaşır, tepkisizleşir, işle ilgili motivasyonu kalmaz. Son aşamada birey duygusal açıdan tükenir. Bireyin artık hiçbir şeye karşı ilgisi kalmamıştır, aşırı gergindir ve işe gitmek istemez. Sıkıntı, çok fazla çalışmak, çok az çalışmak, stres, zaman hassasiyeti, konsantrasyon zorluğu, kendine güven azlığı ve içe dönüklük, tükenmişlik konusunda dikkat edilecek konulardır (Özden, 2001).

Bu konuda yapılmış araştırmalar, tükenmişliğin kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, bazı psikosomatik hastalıklar, işten soğuma, işten ayrılma, evlilik yaşantısında sorunlar, alkol ve sigara kullanımında artış gibi sorunlara yol açtığını belirmektedir (Özer, 1998).

Yapılan son araştırmalar tükenmişliğin düşünüldüğünden çok daha ciddi bir problem olduğunu ortaya koymuştur. Bu sendroma yakalanan şahıslar sağlık problemleri, psikolojik sorunlar, kendine güvensizlik ve işlerine karşı gittikçe büyüyen bir hoşnutsuzlukla iç içedirler (Örmen, 1993),

2.1.4.9. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Baysal (1995), tükenmişliği önlemek ve onunla baş edebilmek için birinci esasın, problemin varlığını ve önemini kabul etmek olduğunu belirtmiştir. Bundan sonra tükenmişlikle başa çıkmada bazıları bireysel, bazıları da kurumsal düzeyde olan, çeşitli başarılı teknikler kullanılabilir. Bu çok sayıdaki stratejilerin içinde, diğer insanların özgün rollerinin önemi üzerinde durulur.

Baltaş ve Baltaş (1987), tükenme belirtisinin genellikle "çok başarılı" olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her aşamada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görüldüğünü ifade etmiştir. Nitekim Örmen (1993) de fazla çalışmanın tükenmişlik stresinin artmasına sebep olduğunu belirtmiştir. O halde, daha çok çalışmanın tükenmişlikle mücadelede en iyi çözüm olmadığını kabul etmek gerekir. Tükenmişlikle başa çıkmanın püf noktası "zekice çalışmak" tır. Zekice çalışmak derken ifade edilmek istenen, çalışmayı daha az stresle ve daha verimli bir tarzda yürütebilmeyi sağlayacak değişiklikleri yapabilmektir.

Bailey (1985), tükenmişlikle baş etme çabalarının son bir aşaması olarak, müdahale-girişim aşamasından söz etmiştir. Müdahale, etkilenen bireyler adına diğer kişilerin yardımı ya da kendi kendilerine (ne hissettikleri ve şu andaki çevrelerini değiştirmeleriyle ilgili olarak) yardım etmeleriyle, bir şeyler yapabilmelerini sağlamak için bazı şeyleri içerir. Müdahaleler birkaç şekilde yapılabilir. Bunlar, problem çözme, duygusal süreç ya da duyguların düzenlenmesi ve kullanışlı sosyal destek sistemlerinden yararlanma gibi kolektif baş etme çabalarını içerebilir. Farklı müdahale tercihleri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılabilir. Örneğin; işi bırakma, sorumluluklarını bu işleri yürütebilecek olan diğerlerine bırakma, eğitim kurslarına ve konferanslarına devam etme, iş arkadaşlarından bir grupla birleşme, eğlencesel alternatifleri arttırma, egzersiz, çalışmayı bırakmayı planlamak, işin tamamını değiştirme, danışman ya da psikiyatriste başvurma (Baysal, 1995).

2.1.4.10. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik

Bu başlık altında öğretmenlerde tükenmişlik konusu kavramsal olarak incelenmiştir.

2.1.4.10.1. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Tükenmişlik

"Çocuk yetiştirmek gibi başlı başına titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir görevi benimsemiş okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bilgi ve beceri verme rolü dışında kişilik olarak da model olma rolünü üstlenmiş olmaları ve insanlarla iyi ilişkiler kurarak sevgiyi, saygıyı öğretmeleri beklenmektedir. İyi bir model olabilmesi için de öğretmenden fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı davranışlar göstermesi gerekmektedir. Ancak bu meslek, eğitim ortamından veya öğretmenin kendi ailevi veya sosyal ortamlarında ya da ekonomik olarak yaşayabileceği gerilimleri içermektedir. Bu olumsuz yaşantılar sonucu öğretmenlerin kişisel ve sosyal uyumları olumsuz etkilenebileceği gibi sonuçta ortaya çıkabilecek tükenmişliği yaşayabileceği düşünülmektedir"(Argun ve İkiz,2003,s.285).

"Okul öncesi öğretmenliği, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği isteyerek ve severek yapma gibi özellikleri gerektiren bir meslektir. Olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, mesleki ve ekonomik doyum alamama, zorluklar karşısında yılma, karamsarlığa kapılma, tecrübeli olup olmama, kendi ailevi koşulları, mezun olduğu ve çalıştığı kurumun türü, öğretmenlerin verdiği hizmetlerin niteliğine ve niceliğine olduğu kadar, birey olarak kişisel ve sosyal uyumuna ve tükenmişlik düzeyine etki edeceği düşünülmektedir" (Argun ve İkiz,2003,s.285).

Micklo ve Saracho'ya göre, çocuklara okul öncesi eğitim döneminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimleri desteklemek için gerekli eğitim yaşantılarını; fiziksel ve sosyal yönden sağlıklı mekanlarda, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların nitelikli öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ile sağlamak mümkündür. Öğretmen nitelikleri ne kadar istenilen düzeyde olursa olsun, sağlanan olanaklar performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminlerinin arttırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine ve sorunlarının ortaya konmasına bağlıdır (Akt.Kerem ve Cömert,2003).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi tam anlaşılamadığı gibi öğretmenlere de gereken önem verilmemektedir. Bu yüzden öğretmenler pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlerin ne gibi sorunlarla karşı karşıya

kaldıklarını göstermektedir.Haktanır ve arkadaşları tarafından (2004) okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların bazıları şu şekilde belirlenmiştir:

İlköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi eğitime yönelik bilgi eksikliği, fiziki donanımlardaki yetersizlikler, okul öncesi eğitim kurumlarının farklı kurumlara bağlı olması, ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim alanında bilgilerinin olmaması.

Alparslan (1993) okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunlardan bazılarını şu şekilde özetlemiştir:

Görev yapılan mekanların sağlık şartlarına uygun olmaması (havasız, dar, güneş almayan, ısınmayan), araç-gereç oyuncak sıkıntısı, müdür,idareci ve öğretmenlerden gereken saygının görülmemesi, okul içi toplantılarda anasınıfının sorunlarından bahsedilmemesi sorunların hiçe sayılması, velilerin öğretmeni bakıcı gözü ile görmeleri, anasınıfı öğretmenlerinin teneffüs hakkının olmaması, ayrıca çocukların çok küçük olması nedeniyle olabilecek tehlike ve kazaları önlemek için öğretmenin heran tetikte olması nedeni ile öğretmen stres yaşıyor ve yıpranıyor.

Bu sorunların çözümlenmesi ile de okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinde daha az sorun yaşayacakları ve tükenmişliğinde bundan olumlu olarak etkileneceği söylenebilir.

Aktan-Kerem ve Cömert tarafından yapılan araştırmada (2003), "Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunlarına" ilişkin durum tespiti yaparak öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Türkiye genelinde görev yapan 1760 okul öncesi öğretmeni, çalışma grubunu oluşturmuştur. Bulgular ışığında ailelerin bilinçlendirilmesi, gerekli alanlarda destekleyici önlemlerin alınması, öğretmen ve yöneticilerin hizmet-içi eğitim almaları, erken çocukluk dönemi eğitimine yönelik yönetmeliklerin ve standartların yeniden değerlendirilerek eğitimin yaygınlaştırması için farklı modeller geliştirilmesi önerilmiştir.

2.1.4.10.2. Öğretmen Tükenmişliğinin Tanımlanması

"Öğretmen stresi, öğretmenin bir öğretmen olarak işinden kaynaklanan gerginlik, kızgınlık, endişe, sinirlilik ve depresyon gibi hoş olmayan duyguları yaşaması, tecrübe etmesi olarak tanımlanmıştır".(Kyriacou, Sutcliffe, 1978, Akt, Gençer, 2002, s.54)

“öğretmen tükenmişliği ise, uzun süren bir öğrenen stresi sonucunda, öncelikle fiziksel, duygusal ve davranımsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen bir sendromdur”. (Cunningham, 1983; Akt, Gençer, 2002, s.54)

Öğretmen tükenmişliğinde kişisel değişkenler açısından önemli bir yordayıcı olan mesleki yetkinliği inceleyen Friedman ve Farber (1992), ilkokulda görev yapan öğretmenlerden elde ettikleri sonuçlara göre; mesleki yeterlilik, iş doyumu ve tükenme ' arasında negatif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarının değerlendirmesine de başvurulduğu bu araştırmada, öğretmenlerin kendilerini, arkadaşlarından daha tükenmiş bir biçimde tanımladıkları görülmüştür.

Gold (1984)'a göre tükenmişlik hissi yılgınlık durumunun önemli bir özelliğini teşkil eder. Öğretmenler kendilerini eskisi gibi işlerine veremediklerini algıladıkları zaman duygusal tükenmişlik sergilemiş olmaktadırlar. İkinci önemli özellik ise duyarsızlaşma olarak adlandırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerine karşı olumsuz ve güvensiz bir tutum geliştirmeye başlarlar. Üçüncü özellik ise kişisel başarının azalmasıdır ki, bu da kendini tatmin edici başarı seviyesinin ve işten alınan doyum hissinin azaldığının algılanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sonuçta öğretmenler, artık kendilerini işlerine yararlı katkılarda bulunmadıkları gerekçesiyle olumsuz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin kendi içlerinde böyle olumsuz duygu ve düşünceleri yaşatmalarının öğrencileri, meslektaşları, okulları ve kendi aileleri üzerinde olumsuz, yıpratıcı etkileri olacağı açıktır (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999).

Blase (1984), (Batı kültüründe) öğretmenlerdeki negatif davranışların, işe devamsızlık, sigara içme, uyuşturucu kullanma ile alkol kullanma olduğunu ifade etmektedir. Pozitif başa çıkma, öğretmenlerin meslektaşları, aile ve arkadaşlarıyla tartışmasını, hobilerini ve eğlenceye ait aktivitelerini içeren azaltıcı faaliyetlerdir. Aynı şekilde Seidman ve Zager (1991)'in yaptığı çalışmada da pozitif başa çıkma yönteminin daha iyi olma durumunda kendini gösterdiği, sigara içme gibi uygunsuz başa çıkma girişimlerinin ise daha sonra anksiyete ve depresyon ile birleşerek olumsuzluk derecesini daha da arttırabileceği ortaya çıkartılmıştır (Tümkaya, 1999).

“Öğretmenler, kendilerini öğrencilerine bir şeyler vermede başarısız olarak gördüklerinde, duygusal tükenmenin işaretlerini sergilemektedirler. Duygusal enerjinin

boşalması ile gelişen yorgunluk ve bıkkınlık duyguları kronikleştiğinde, öğretmenler ilk başlarda yapabildikleri halde, artık öğrencilere kendilerinden verebilecekleri daha fazla şeyleri olmadıklarını görürler" (Gençer, 2002, s.55).

"Öğrencileri hakkında daha fazla olumlu duyguları olmayan öğretmenler, öğretmen tükenmişliğinin ikinci boyutunu yaşarlar.Bu da "depersonalizasyon" dur. Öğrencilere karşı negatif duygular, öğretmenler arasında pek çok şekilde farklılık gösterebilir: Küçültücü ve horgören, alaycı ifadeler kullanma (örneğin; "onların tümü hayvandır"), soğuk ya da uzak tutumlar sergileme, öğrencilerden kendilerini fiziksel olarak uzak tutma (örneğin; "masayı kendilerine adeta barikat yapma, masanın arkasından ayrılmama) ve öğrencilerden psikolojik olarak geri çekilme"(Gençer, 2002, s.55).

"Üçüncü olarak, görevlerindeki kişisel başarılarının düşüklüğü duygusu, öğretmenler için özellikle çok önemlidir. Bu duyguyu yaşayan öğretmenler, kendilerini öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olmada ve okulun diğer sorumluluklarını yerine getirmede etkisiz olarak algılarlar. Bütün bunlarla birlikte tükenmişliği yaşayan eğitimciler, öğrencilerine karşı daha az sempatik olurlar ve sınıftaki düzensizliğe olan hoşgörüleri daha azdır, sınıf için yeterli olarak hazırlanmaya daha az çaba harcarlar ve mesleklerini aksatmaya, sonunda mesleği bırakmaya yol açacak şekilde işlerine de bu oranda daha az bağlılık gösterirler". (Farber ve diğerleri,1981; Akt, Gençer, 2002).

Öğretmen tarafından yaşanan tükenmişlik seviyesi, kişinin duygusal tükenme depersonalizasyon ve azalmış bireysel başarı duygularının sıklığının ve yoğunluğunun bir fonksiyonudur. Öğretmenler için, tükenmişliğin dereceleri olduğunun farkına varmakta önemlidir. Sponiol ve Coputo (1978) tükenmişliğin aşağıdaki üç seviyesini tanımlamışlardır:

1. İlk derecede tükenmişlik (hafif): Kısa yaşanan sinirlilik, yorgunluk, çöküntü, hüsran nöbetleri ile kendini gösterir.
2. İkinci derecede tükenmişlik (orta): "1.derece tükenmişlik ile aynı belirtiler görülür ama iki hafta ya da daha fazla sürmektedir.
3. Üçüncü derecede tükenmişlik (şiddetli): Fiziksel hastalıklar ortaya çıkmıştır. (Ülser, kronik sırt ağrısı, migren vb.) (İvvanicki, 1983, Akt. Gençer, 2002, s.60)

2.1.4.10.3. Öğretmenlerde Stres ve Tükenmişlik Kaynakları

"Öğretim stresli bir uğraştır. Öğrenciler ve çalışanlarla günlük etkileşimler, sürekli devam eden öğretim gerekleri baskı ve strese neden olmaktadır. İş stresi, sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin ilgi uyandıran önemli bir konusudur. İş stresi ve yıpranmışlık öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun geçen stresli dönemlerinin ardından niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler gelmektedir. Bu tepkilerin yığılması öğretmenin sınıfta ve meslek hayatında kalma-kalmama kararını etkilemektedir. Sonuçta uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş edememe tükenmişliğe yol açmaktadır "(Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.9).

Eğitimciler arasındaki stresin ikinci önemli bir kaynağı, organizasyonel olanlardır. Eğitim kurumları hedeflerini yeterli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmek için iyi örgütlenmiş olmalıdırlar. Okullardaki programlar, toplum içinde gerçekleştirilecek olan gereksinimleri sağlamak için gerçekçi olarak planlanmalıdır. Bu programlar, okuldaki personel gereksinimleri ve öğrencilerin eğitimle ilgili gereksinimleri ile uyum içinde olmalıdır. Etkili bir okul organizasyonu için, idareciler, diğer destekleyici kişiler, öğretmenler ve toplumu temsil eden kişiler arasında sistematik planlamaya gereksinim vardır.

"Role ilişkin stres, özellikle öğretmenlerin istekleri olmadan, öğretme becerileri de olmadan onların bazı pozisyonlara yerleştirilmesiyle belirginleşmektedir. Bu öğretmenler, role ilişkin stresi yaşamanın büyük bir olasılık olduğu bu pozisyonu kabul etmek ya da reddetmek ikilemiyle karşı karşıya kalmaktadırlar" (Gençer, 2002, s.59).

"Tükenmişlik ise öğretmenlik mesleğinde kronik olarak yer alan diğer stres verici durumlarla eşleştirilmektedir. Böylelikle, bu stres kaynakları, tükenmişliğin de nedenleri olarak gösterilir" (Colins ve Masley, 1980; Akt. Gençer, 2002, s.60).

Gelecekte, meslekte yaşanan stresin, öğretmen tükenmişliğinin doğrudan doğruya nedeni olup olmadığını belirlemek için bir araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Bununla beraber, öğretmenlerin kendilerinin hazırlayıp gönderdikleri raporlar, bazı belirli, stres

yaratıcı durumların, tükenmişliğe yol açtığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin belirttiği stres vericiler, kaynakları ve etkileri Tablo2.2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.2.
Tükenmişliğin Oluşmasına Neden Olan Öğretmenlik Mesleği Stres Vericileri (Stresörler)

Meslek Stres Vericileri	Kaynak	Etkiler
Yalnızlık	Bir arada bulunan meslektaşları ile anlamlı ilişkiler kurabilmek için (örn. elverişli ortamların olmayışı)	-Zihinsel uyarının yokluğu. -Psikolojik destek eksikliği
	Bütün bir günü kapalı bir odada, bir sürü çocukla geçirmek	-Bu meslekte, sorunu olan tek kişi olduğunu düşünme ve diğerlerinin de benzer şekilde acı çekebilecekleri ile ilgili şüpheler (Maslach, 1978)
Fiziksel zarar korkusu	Öğrencilerin öğretmenlere karşı artan şiddeti	İşe gitme korkusu. Mesleğin sorumluluklarından ayrılmaya neden olan gerilim. Çevre özerinde kontrolü kaybetme hissi. Duygusal yorgunluk, bireysel başarı duygusunun kaybı.

Tablo 2.2'ye göre meslek stres vericilerden "yalnızlığı" birebir yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin tüm gün kapalı mekanda kalmaları, özellikler anasınıfı öğretmenlerinin okuldaki meslektaşları ile ilişki kuramamalarına neden olmakta ve bu da okul öncesi öğretmeninde psikolojik destek eksikliğine ve zihinsel uyaran yokluğuna neden olmaktadır.

Özetle; öğretmenlerin yaşadıkları stresin temel kaynaklarını belirlemek amacıyla bir çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Örneğin; Duncham, 1984; Farber, 1984; Gallovvay ve diğerleri 1984; Kremer-Hayon, Kurtz, 1985; Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; Moracco, Danford, D'Arienzo, 1982; Pratt, 1978; Schwab, 1983; Smilansky, 1984) Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre şu söylenebilir: "öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkileri, çalışma koşullarının değişik yönleri öğrencilerin hatalı davranışları, maaş, statü ve rol çatışmaları gibi çok sayıda stres kaynağı vardır". (Kyricou, 1987; Akt, Gençer, 2002, s.62).

Gençer (2002, s.62)'e göre ülkemize baktığımızda ise, "Türkiye'nin toplumsal, ekonomik ve siyasal yapısı ile ilgili olarak yapılan incelemelerden, Türk milli eğitiminde son yıllardaki gelişmelerin toplumu olumlu yönde etkilemediği anlaşılmaktadır. Maalesef eğitim sorunlarının çoğu, bazı eğitimcilerin çizdiği yanlış eğitim politikaları yüzünden ortaya çıkmış, eğitim hizmetlerinin yayılmasında ve gelişmesinde kısa vadeli siyasal

düşünceler önemli rol oynamıştır. Eğitim harcamaları gittikçe büyümüş olmakla birlikte, toplu ve uzun vadeli bir açıdan ele alınmamıştır. Bu konudaki planlama ve örgütleme yetersizliği de yapılan masrafların israfına neden olmuş, eğitim sisteminde de çeşitli dengesizlikler ortaya çıkmıştır. Türkiye'de yenileşme ve batılılaşma hareketinin başladığı 19.yüzyıl başından beri, ülke koşullarına uyan bir eğitim sistemi geliştirilememiştir. Fransız sistemini taklit ederek geliştirilmiş olan sistem, eğitim alanında da bürokratik ve politik etkilerin artmasına ve eğitim örgütlerinin kırtasiyeciliğe boğulmasına yol açmıştır".

"Ülkemizde, öğretmenlik mesleğinin altın yılları 1950 ve 60'lara kadar gelmektedir. 1970'li yıllarda politik amaçlı teşvik ve baskılarla öğretmenler arasındaki birlik bozulmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 1974 yılında Öğretmen Okullarını kapatmıştır. Lise mezunlarından öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bundan sonra toplumda, "bizim çocuk hiçbir okula giremedi, bari Eğitim Enstitüsü'ne girsin. Hiç birşey olamazsa, öğretmen olsun" kanaati yerleşmiştir. 1970'li yıllarda, öğretmenlere verilen maaş, onların geçimini sağlamada yetersiz kalmaya başlamıştır. Büyük şehirlerde yaşayanlar, geçimlerini sağlayabilmek için ikinci bir işle uğraşmak zorunda kalmışlardır" (Gençer, 2002, s.62).

"1982 yılında çıkarılan 41 sayılı kararname ile bütün yüksek okulların üniversitelere bağlanması sırasında, öğretmen yetiştiren okullarda üniversitelere devredilmiş, öğretmen yetiştirme işi tamamen üniversitelere bırakılmıştır. Öğretmenlik mesleği cazip olmadığı için öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara, üniversite giriş sınavında en düşük puan alan öğrenciler müracaat etmiştir"(Gençer, 2002, s.62).

"Eğitim Fakültesi" adı ile üniversite bünyesinde yer alan bu yeni öğretmen yetiştirme modelinden sonra 1997 yılında "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" çalışması gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumu tarafından başlatılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirme, bazı istisnalar dışında tamamen Eğitim Fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran yeni bir yapılanmaya gidilmiştir(Yök,2007).

1997'de zorunlu ilköğretim süresini beş yıldan sekiz yıla çıkaran İlköğretim yasasının yürürlüğe konması ile özellikle ilköğretimde öğretmen ihtiyacı ciddi bir biçimde

artmıştır.2008 yılına geldiğimizde ise, biyoloji gibi bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla öğretmen varken sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği gibi alanlarda ise önemli sayılarda öğretmen eksikliği vardır (Haktanır,2007).

Tekışık'ın (1992) da belirttiği gibi tüm bunlar ve sayılabilecek diğerleri, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kaybetmesine ve beraberinde tükenmişliğe yatkın öğretmenlerin varolmasına neden olmuştur. (Akt, Gençer, s.63).

2.1.5. Araştırmanın Yapıldığı Kars İli

Araştırma Kars ili ve ilçelerindeki okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapıldığından, bu bölgedeki okul öncesi eğitiminin durumu ve okul öncesi öğretmenleriyle ilgili sayısal verilerin gözden geçirilmesi uygun görülmüştür.

Kars, Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan ülkemizin en doğusunda ve aynı zamanda da karasal iklim dolayısıyla da en soğuk illerinden birisidir. Ancak mekanın bu olumsuzluğu ilin sanayi gelişmesinde nispeten olumsuz olmuş olsa da il turizm potansiyeli açısından bölgenin başlıca illerinden birisidir. Araştırma Kars merkezde ve ilçelerinde yapılmıştır. Kars ilinin ilçeleri: Akyaka, Arpaçay, Digor, Selim, Kağızman, Sarıkamış ve Susuz'dur.

2.1.5.1. Kars'da Okul Öncesi Eğitimle İlgili Bazı Bilgiler

Tablo2.3.de Kars ilinde okul öncesi eğitimi alan öğrenci, derslik ve öğretmen sayısı sunulmuştur:

Tablo 2.3.
Kars İlinde Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrenci, Derslik ve Öğretmen Sayısı

Kurum	Okul	Öğrenci	Derslik	Öğretmen
Anaokulu	8	493	41	22
Anasınıfı	164	2657	165	239
Toplam	172	3150	206	261

Kaynak: Kars MEM (2007)

Derslik Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı
16	13

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, Kars ilinde 8 anaokulu bulunmakta ve bu anaokullarında 22 öğretmen görev yapmaktadır. Yine il genelinde 164 anasınıfı ve bu anasınıflarında görev yapan 239 öğretmen vardır. Derslik başına 16 öğrenci, öğretmen başına da 13 öğrenci düşmektedir.

Tablo 2.4.
2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı Kars İli Okul Öncesi Okullaşma Oranı ve Öğretmen Sayıları

Okul		Şube	Öğrenci		Öğretmen		Kadrosuz Usta Öğreticiler	Derslik
			Erkek	Kadın	Erkek	Kadın		
Toplam	171	203	1596	1503	6	92	111	190
Şehir	45	74	640	595	5	67	18	81
İlçe	126	129	956	908	1	25	93	109

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi, Kars genelinde 6 erkek kadrolu okul öncesi öğretmeni, 92 kadın kadrolu okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 98 kadrolu öğretmen vardır. Kadrosuz usta öğretici sayısı da 111 dir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Öğretmenlerin İş Tatmini ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve yabancı ülkelerde iş tatmini ile ilgili eğitim kurumlarında yapılan araştırmaların kaynak taraması sonucunda elde edilen bulguları aşağıda özetlenmiştir

2.2.1.1. Öğretmenlerin İş Tatmini İle İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılmış Araştırmalar

Uluslararası yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmalarla ilgili literatürün oldukça geniş olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra iş doyumu ile ilgili literatürde oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. 1981-2001 yılları arasında Social Sciences Citation Index'te yer alan dergilerde iş doyumu konusunda toplam 1168 makale yayınlanmıştır. Fakat bu makalelerin yalnız 68 tanesi öğretmenlerin tatmin düzeyi ile ilgilidir(Dilsiz, 2006).

Bu kısımda öğretmenlerin iş tatmini ile ilgili uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalarla sınanan temel değişkenlere ilişkin sonuçlar sunulmuştur

2.2.1.1.1. Cinsiyet Değişkeni

1996'da New Brunsvvick Elemantary School'da New Brunswick Eğitim Departmam ile New Brunswick Üniversitesinin eğitimde politika araştırma bölümü tarafından ortak bir çalışma yapılmış. Araştırmaya katılan öğretmenler meslekteki tatminlerinin geçmişteki karakteristiklere ve çalışma koşullarına ne derece bağlı olduğunu ortaya koyan bir öğretmen anketi doldurmuşlardır. Sonuçlar bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre mesleklerinden daha fazla tatmin oldukları şeklindedir.

Tu, Bernard, Plaisent ve Maguiraga (2004) tarafından yapılan çalışmada Çin ve Tayvan'da yüksek eğitimdeki öğretmen kadrosunun iş doyumları cinsiyet açısından araştırılmıştır. 194 Tayvanlı ve 211 Çinli öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmazken Tayvanlı erkek öğretmenlerin iş doyumu puan ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Toplam iş doyumu puan ortalamalarında eğitim reformlarından sonra Tayvanlı ve Çinli öğretmenler arasında cinsiyet açısından istatistiki olarak önemli farklar bulunmamıştır.

2.2.1.1.2. Yaş Değişkeni

"Ana Okulu Öğretmenlerinin Gereksinimlerinin, Kişiliklerinin ve Örgütsel Faktörlerin İş Doyumlarına Etkisi" konulu araştırmasında Avi-ltzhak (1988), saygı, özerklik, güvenlik, sosyal ihtiyaçlar ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini kullanarak doyum sağlayan ve sağlamayan öğretmenleri belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta, yaş ve tecrübenin iş doyumu ile ilgili olduğu, yaşı ve tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya dayanarak, deneyimli öğretmenler işlerinden daha fazla doyum sağlıyorlar diyebiliriz.

2.2.1.1.3. Kişisel Özellik Değişkeni

"Ana Okulu Öğretmenlerinin Gereksinimlerinin, Kişiliklerinin ve Örgütsel Faktörlerin İş Doyumlarına Etkisi" konulu araştırmasında Avi-ltzhak (1988), saygı, özerklik, güvenlik, sosyal ihtiyaçlar ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini kullanarak doyum sağlayan ve sağlamayan öğretmenleri belirlemeye çalışmıştır. Doyum sağlayan öğretmenlerle doyum sağlamayan öğretmenler arasında özerklik ve kendini gerçekleştirme gereksinmelerinin önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu gereksinmeler ne kadar çok karşılanırsa doyumun o kadar yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler kendilerini örgüt içinde örgütün bir parçası ve katılımcı olarak gördüklerinde doyumlarının daha yüksek olduğunu görmüşlerdir.

2.2.1.1.4. Meslekte Geçirilen Yıl Değişkeni

"Öğretmenin İşinin Yeniden Düzenlenmesi ve İş Doyumu" adlı araştırmada Conley ve Levinson (1993), işin yeniden düzenlenmesi, işle ilgili ödüller, değerler ve öğretmenin iş doyumu arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemişlerdir. İşin yeniden düzenlenmesine katılımın daha kıdemli öğretmenler arasında iş doyumu bakımından olumlu sonuç verirken, kıdemi düşük olan öğretmenlerin iş doyumuyla ilişkisi düşük olmuştur.

Bu araştırmanın tam tersine, 1996'da New Brunsvvick Elemantary School'da yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleklerinde ne kadar uzun çalışırlarsa tatminlerinin de o kadar azaldığı bulunmuştur.

"Mesleki Kıdem ve Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma" adlı araştırmalarında Hickman ve Lynn (1996), kıdem ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma kapsamında Ohio eyaletinde yedi okul bölgesi rastgele seçilmiş ve 238 öğretmenden bu araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş bir anketteki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumu ile yaş, kıdem ve cinsiyetleri arasında anlamlı türden bir ilişki ortaya çıkmamıştır..

2.2.1.1.5 İş Tatmini İle İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar;

"İş Doyumu, Tutumlar ve Performans Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Örgütsel Düzey Analizi" konulu araştırmasında Ostroff (1992), performans, iş doyumu ve tutum ile ilgili bilgileri 298 okulda çalışan 13808 öğretmenden toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda iş doyumu ve işe karşı geliştirilen tutumun örgütsel performansı etkilediği bulunmuştur. İş doyumu yüksek olan ve işe karşı tutumları olumlu olan öğretmenlerin iş performanslarının yüksek olduğu, iş doyumu düşük ve işe karşı tutumları olumsuz olan öğretmenlerin, iş performanslarının düşük olduğu görülmüştür.

"Üçüncü Dünya Ülkelerinde Öğretmen Teşvikleri" adlı araştırmasında Chapman, Snyder ve Burchfield (1993), öğretmen teşviklerinin Botsvvana'da bir grup ortaokul öğretmeninin eğitimsel uygulamaları ve iş doyumlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır Sonuçta, öğretmenin elde ettiği teşvik oranının öğretmenlerin iş doyumu ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu; ancak öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleriyle ilişkisi olmadığı bulguları elde edilmiştir.

1996'da New Brunsvvick Elemantary School'da New Brunswick Eğitim Departmanı ile New Brunswick Üniversitesinin eğitimde politika araştırma bölümü tarafından ortak bir çalıma yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler meslekteki tatminlerinin geçmişteki karakteristiklere ve çalışma koşullarına ne derece bağlı olduğunu ortaya koyan bir öğretmen anketi doldurmuşlardır. Sonuç olarak farklı kademelerde bulunan öğretmenler arasında iş tatmini olarak kayda değer bir farklılık bulunmamıştır.

Yeni Zellanda'da yapılan bir çalışmada (1999), ilkokul öğretmenlerinin akıl sağlığı, işe devamsızlık, stres ve tatmin düzeyleri incelenmiştir. 296 ilkokul öğretmeniyle yapılan çalışmada Genel Sağlık Soru Çizelgesiyle, ölçülen akıl sağlığı ve işe devamsızlık arasında düşük korelasyon bulunmuştur. Akıl sağlığıyla stres arasında ve akıl sağlığıyla iş tatmini arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur. Bu yüksek oran stres derecesinden kaynaklanmaktadır. Bu, öğretmenlerin yaşamlarındaki stresin tatmin eksikliğiyle birleştirileceğini göstermektedir. Tatminsizlik, iş koşullan işveren politikası gibi koşullardan ziyade stresten kaynaklanmaktadır.

2.2.1.2. İş Tatmini İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Bu kısımda öğretmenlerin iş tatmini ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmalar bazı temel değişkenlere ilişkin olarak incelenmiştir.

2.2.1.2.1. Cinsiyet Değişkeni

"Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi" adlı araştırmasında Demir (2001), erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bayan öğretmenlerin doyum düzeylerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.1.2.2. Yaş Değişkeni

Dalgan'in (1998) yaptığı okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı bir araştırmada yaş değişkeninin dışsal faktörler bağlı iş tatmininde 21-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında 0, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 21-30 yaş grubu lehinedir. 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin iş tatmini yüksek bulunmuştur.

Tahta (1995), "Özel Ve Kurum Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu araştırmasında 150 öğretmene anket uygulamıştır. Balcı'nın "Yöneticilerin iş Doyumu" ölçeğini kullanmış ve iş doyumunun kriterlerini oluşturan yedi faktöre göre değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yaşı ise, teftiş, ücret, çalışma şartları, örgütsel ortam faktörlerinde önemli bir etken olarak bulunmuştur. 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek iş doyum oranına sahip oldukları bulunmuştur.

Şahin (1999) yaptığı 'İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri' konulu araştırmasında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 21-30 yaş grubunda olanlara göre iş doyumunun daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Günbayı (l999) Malatya'da yaptığı, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumları" adlı araştırmada 30 yaş ve daha az yaş grubundaki ve 31-40 arası yaş

grubundaki öğretmenlerin 41-50 arası yaş grubundaki öğretmenlerden daha az iş doyumu sağladıkları belirlenmiştir.

2.2.1.2.3. Kurum Değişkeni

Tahta (1995) "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasında özel ve resmi okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki farka bakmıştır. Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin verdikleri öneme göre iş doyum faktörleri şöyle sıralanmıştır: Örgütsel ortam, iş ve niteliği, birlikte çalışılan kimseler, çalışma şartları, gelişme ve yükselme olanakları, teftiş sistemi ve ücrettir.

Uslu (1998) Rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Fiziki şartları iyi olan okullar ile idare tutumu öğretmenin çalışmasını kolaylaştırıcı yönde olan okullarda rehber öğretmenlerin iş doyum oranları yüksek çıkmıştır.

Dalgan (1998) "Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması" konulu araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim okulları ile, ilköğretim okullarının I. kademe öğretmenlerinin 358'ine anket uygulamıştır. Dalgan iş doyumunu ölçmek için Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin kısa formunu, tutumlarını ölçmek için ise Minnesota Öğretmen Tutum Anketini kullanmıştır. Araştırma sonucunda özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Varlık, (2000) "Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu" adlı araştırmasında 320 öğretmene anket uygulamış ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumlarının devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başalp (2001), "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının resmi okullarda görev yapan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

"Orta Öğretim Kurumlarında Okul Problemlerinin Rehber Öğretmeninin İş Doyumuna Etkisi ve Ders Öğretmenleriyle Rehber Öğretmenlerin Okul Problemlerine Bakış Açılarındaki Farklar" adlı araştırmasında Kara (2001), problemlerin daha yoğun gözlendiği okullarda rehber uzmanların iş doyumunun daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

"Erzurum İlinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında Koçak (2002), araç gereç bakımından yetersiz okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğunu bulmuştur.

2.2.1.2.4. Ücret Değişkeni

Tahta (1995) "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasında özel ve resmi okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki farka bakmıştır. Anaokulu öğretmenleri ücret faktöründen düşük doyum sağlamaktadırlar.

2.2.2.2.5. Çalışma Yılı Değişkeni

Tahta(1995), "Özel ve Kurum Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu araştırmasında 150 öğretmene anket uygulamıştır. Balcı'nın "Yöneticilerin İş Doyumu" ölçeğini kullanmış ve iş doyumunun kriterlerini oluşturan yedi faktöre göre değerlendirmiştir. İş doyumlarının kıdeme göre değiştiği görülmüştür.1-5 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin çalışma şartlarından daha fazla doyum aldıkları bulunmuştur. Öte yandan, birlikte çalışılan kimseler faktöründe ise 6-10 yıl kıdemi olanların daha çok doyum sağladığı bulunmuştur.

Günbayı (l999) Malatya'da yaptığı, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumları" adlı araştırmada 5 yıl ve daha az süredir çalışan öğretmenlerin 16-20 ve 21 yıl ve daha üstü kıdem grubundaki öğretmenlere oranla daha düşük iş doyumu sağladıkları saptanmıştır.

Şahin (1999) yaptığı 'İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri' konulu araştırmasında, 0-1 yıl ile 25 ve daha fazla yıl kıdemi olanların iş

doyum düzeylerinin, 7-12 yıl kıdemi olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

"İlköğretim okullarındaki Yöneticilerin Yönetsel Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" adlı araştırmasında Ayık (2000) öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla iş doyumlarının da arttığını gözlemiştir.

"Erzurum İlinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında Koçak (2002) Erzurum ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, Erzurum ilini seçme nedeni, aylık gelir ve araç gereç değişkenleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının test edilmesini amaçlamıştır. Koçak çalışması sonucunda, Erzurum ilinde çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleklerinde yeni olduğundan kıdem ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını saptamıştır.

Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin hizmet süresi ile mesleki tükenmişlikleri arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır. Hizmet yılı farklı olan öğretmenlerin aynı maaşı almaları, aynı fiziki çevrede bulunmaları, aynı sosyal haklara sahip olmaları gibi etkenlerden dolayı hizmet yılı ile mesleki tükenmişlik arasında önemli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

2.2.1.2.6. Çevresel Faktör Değişkeni

"İlköğretim okullarındaki Yöneticilerin Yönetsel Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" adlı araştırmasında Ayık (2000), ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin il merkezlerindekilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi" adlı araştırmasında Demir (2000), köylerde görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında "iletişim", "Hizmet İçi Eğitim", "terfi" ,"Mesleğin Saygınlığı, Kutsallık ve Ahlaka Uygunluğu", "Ödül", "Fiziki Koşullar" ve "İşin Niteliği" faktörleri açısından anlamlı farklılıklar bulmuştur.

2.2.2.2.7. Öğretmenlerin İş Tatmini İle İlgili Türkiye'de Yapılan Diğer Araştırmalar

Erçelebi (1997) "İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Doyumu" konulu araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin yaptıkları işi sevdiklerini ve çekici bulduklarını görmüştür. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin ücret, yükselme olanakları, sendikalaşma, denetim faktörlerinden doyum sağlamadıkları, çalışma arkadaşları faktöründe doyum sağladıkları bulunmuştur.

Ataklı **(**1999), "Öğretmenlerde Stresin İş Doyumunu Etkileme Düzeyi"ni araştırmış ve öğretmenlerin aşırı derece stresli olmadığı, mesleklerinden genel anlamda memnun olduğu, ancak velilerin öğretmenlere yeterince yardımcı olmamaları ve anlayışsız olmaları konusunda şikayetçi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

"İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu (Malatya İli Örneği)" konulu araştırmasında Günbayı (1999), öğretmenlerin, iş ve niteliği, yönetim ve denetim biçimi, ödentiler, yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler konularına ilişkin algı ve beklentilerinin farkını iş doyumu olarak almıştır. Ayrıca iş doyumu etkenlerine verdikleri önem düzeyi konusundaki algılarını da belirlemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları yüksek bulunmuştur.

Şişman (2002) "Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasında Maslach tükenmişlik envanteri ve iş doyumu ölçeğini kullanmıştır. Verileri 8 lise ve 13 ilköğretim okulunda çalışan 382 öğretmenden toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumu beklenti düzeyleri ile iş doyumu gerçekleşme düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bu fark, öğretmenlerin iş duyumsuzluğunu ortaya koymaktadır. İş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iş doyumu düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmakta, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça da iş doyumu düzeyi azalmaktadır. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerde iş doyum düzeyi mesleği istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlere verilen ödentilerin, okuldaki fiziksel koşulların, çalışanlar arasındaki ilişkilerin, denetim biçiminin, eğitim, yükselme ve geliştirme olanaklarının öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır Erkek öğretmenlerin yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları, ödentiler ve çalışanlar arası ilişkiler iş doyumu etkenlerinde kadınlardan, üst yaş grubundaki öğretmenlerin, ödentiler ve çalışma koşulları iş doyumu etkenlerinde alt yaş grubundakilerden, kıdemi fazla olan öğretmenlerin çalışma koşulları iş doyumu etkeninde kıdemi az olanlardan, öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin ise çalışanlar arası ilişkiler iş doyumu etkeninde öğrenim durumu daha düşük olanlardan daha az doyum sağladıkları bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklar olmadığı, yalnız çalışanlar arası ilişkiler iş doyumu etkeninde sınıf öğretmenlerinin iş doyum puanlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuçta, gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında yapılmış bazı iş tatminiyle ilgili araştırmalarda, eğitim kurumlarının yüksek bir etkililik düzeyine ulaşması öğretmenlerin gereksinimlerinin yönetimce karşılanması ve bunun sonucunda elde ettikleri doyumla yakından ilgilidir. Başka bir deyişle öğretmenlerin iş tatminleri yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum gibi kişisel değişkenlerin yanı sıra yaptıkları işin niteliği, yönetim ve denetim biçimi, iş karşılığı aldıkları ödentiler, kendilerine sağlanan yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları, çalıştıkları fiziksel koşullar ve birlikte çalıştıkları iş arkadaşları ile olan ilişkiler gibi örgütten kaynaklanan etkenlerle de yakından ilgilidir.

2.2.2. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu başlık altında öğretmen tükenmişliği ile ilgili olarak uluslararası ve Türkiye'de yapılmış çalışmalar ve bulguları incelenmiştir.

2.2.2.1. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılmış Çalışmalar

Bu kısımda öğretmen tükenmişliği ile ilgili uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalarla sınanan temel değişkenlere ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

2.2.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni

Maslach ve Jackson (1981), kişilerin hizmet verdikleri mesleklerin geniş bir alanı arasında kadınlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde duygusal tükenme bildirirken, Anderson ve İvvanicki (1984), öğretmenler için bunun tam tersinin doğru olduğunu bulmuşlardır. Maslach, Jackson (1985) ve Schvvab ile İvvanicki (1982) ise öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda belirgin farklılıklar bulamamışlardır.

Sermon (1994) cinsiyet ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında cinsiyet gibi demografik değişkenle tükenmişlik arasında ilişki bulunamamıştır

2.2.2.1.2. Yaş Değişkeni

Sendromun diğer iki alt boyutu için bulgular daha az tutarlıdır. Maslach ve -Jackson (1981), genç yanıt vericilerin duyarsızlaşma üzerinde belirgin olarak daha yüksek ve bireysel başarı ölçümleri üzerinde de daha düşük puanlar aldıklarını bulurken, İvvanicki ve arkadaşları öğretmenler için bu boyutlarda hiçbir belirgin yaş farklılığı bulamamışlardır. Bu çalışmada, bekar, daha yeni ve mezun olma aşamasında olan daha stresli ve sosyal destekten yoksun olan öğretmenlerde tükenmişliğin daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Sermon (1994) yaş, ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında yaş gibi bir demografik değişkenle tükenmişlik arasında ilişki bulunamamıştır

2.2.2.1.3. Medeni Durum Değişkeni

1981 ve 1985'te Maslach ve Jackson'un, 1982'de de Schvvab ve İvvanicki'nin yaptığı araştırmalar, eğitimcilerdeki "tükenmişlik" üzerinde, medeni durumun hiçbir belirgin etkisi olmadığı, diğer mesleklerdeki kişiler arasında ise tükenmişliğin göstergesi olarak medeni durumun belirgin etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuklu olan bireyler ise, sendromun üç boyutunda da çocuksuzlara oranla daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Tükenmişlikle ilgili yapılan diğer bir araştırmada da değişken olan medeni durum üzerinde yapılan araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmıştır; duyarsızlaşma yönünde tükenmişliğin ve duygusal tükenmenin bekarlarda evlilerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur(Maslach-Jackson, 1985; Constable-Russel.1986; Akt. Ergin, 1992, s.151).

2.2.2.1.4. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Uluslararası Düzeyde Yapılan Diğer Araştırmalar

Friedman (1991), öğretmenin tükenmesine neden olan okuldan kaynaklanan faktörleri belirlemek için, tükenmişliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin okullarını belirleyerek karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. 78 okuldan 1597 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma, tükenmeye yol açan nedenleri iki değişik bakış açısı ile ele almaktadır. Birincisi kişisel özelliklerin incelendiği bakış açısı ki kişilik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum) ve deneyimleri de içermektedir, ikincisi, örgütsel bakış açısı ki çalışılan ortam, iş yerindeki sosyal ve profesyonel destek, rol çatışması, iş yükü, rol belirsizliği gibi faktörleri içermektedir.

Byrne(1991)'in, tükenmişliğin üç alt boyutuna ilişkin, belirli geçmiş çalışmalarda kararsız kalınan etkenlerin araştırılmasını amaçlayan çalışması, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimcileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemede 98 ilkokul, 163 ortaokul, 162 lise öğretmeni ve 219 üniversite öğretim üyesi alınmıştır. İstatistik olarak, basamaklı çoklu regresyon ve varyans analizi tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, etkili değişkenler cinsiyet, yaş, medeni/aile durumu, öğretilen, öğrenci tıpı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın ikinci bir amacı olan eğitimcilerin işle ilgili stres duygularına neden olarak algıladıkları faktörleri belirlemeye çalışmak cinsiyet, yaş ve öğretilen öğrenci tipi ile ilgili bulgular belli başlılar olsa gerek, bunların etkilerinin, öğretim düzeyinde ve çalışmaya özgü, spesifik tükenmişlik olgusunda farklılık gösterdikleri bulunmuştur.

Sermon (1994) çalışma süresi ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında çalışma yılı gibi bir demografik değişkenle tükenmişlik arasında ilişki bulunamamıştır.

Weisberg ve Sagie (1999) srail'de çalışan bayan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini 28 bayan öğretmen üzerinde incelediği çalışmasında, memnuniyet değişkeni ile hem tükenme hem de işi bırakma niyeti arasında olumsuz ve anlamlı boyutta bir ilişki saptanmıştır. Zihinsel tükenme daha az etkili iken, duygusal tükenmenin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan değişkenler disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar, mesleğin zor olması, öğrencilerle ilişkilerdeki eksiklik, yaşıtları ile ilişkilerdir.

Garcia(2004), öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri incelediği araştırmasında dışa dönük öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadığını, sinirli yapıya sahip olanların daha olumsuz duygular, ruhsal dengesizlikler ve sert tepkiler gösterdiklerini bulmuştur.Ayrıca, psikolojik sorunların fazlalığı, yönetimle olan iletişimin yetersizliği, terfi olanaklarının azlığı ve mesleki prestijin düşük olmasının, duygusal tükenmeye etki eden değişkenlerin başında geldiği, özel okullarda çalışan ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuran hoşgörülü öğretmenlerin kişisel başarılarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2.2. Öğretmen Tükenmişliği İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında öğretmen tükenmişliği ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar bazı temel değişkenlere göre incelenmiştir.

2.2.2.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Girgin'in (1995) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlan, kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

Baysal (1995), lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliği araştırırken cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme alt ölçeğinden kadın öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır.

Tümkaya (1996), öğretmenlerle yaptığı tükenmişlik araştırmasında, cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda "Görülen idari destek" ve "İş doyumu" yönünden kadınlar lehine, "Öğrencilere yönelik tutumlar" yönünden ise erkekler lehine önemli

fark görülmektedir. Ülkemizde kadınların taşıdığı sorumluluklar göz önüne alındığında sonucun tam tersi çıkması şaşırtıcı bulunmuştur. Araştırmaya göre erkek öğretmenlerde tükenmişlik, kadın öğretmenlere göre fazla çıkmıştır.

Gökçekan ve Özer'in (1999) rehber öğretmenlerle yaptığı tükenmişlik araştırmasında kadın rehber öğretmenlerde duygusal tükenmişliğin daha çok görüldüğü belirtilmiştir. Tükenmişliğin kişisel başarısızlık boyutunda ise cinsiyet yönünden bir fark bulunamamıştır.

lzgar (2000), "Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi " isimli araştırmasında okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile DT ve D düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak cinsiyetleri ile kişisel başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Peker (2002), 'Anaokulu, İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi' adlı araştırmasında erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla tükenmişlik puanları almışlardır.

Uslu, Pepe, Avşaroğlu ve Balcı (2005) 313 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalımsa sürelerine, görev yaptığı yere göre ve yaş değişkenine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarının kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Deryakulu (2005) tarafından 70 bilgisayar öğretmeni üzerinde yapılmış araştırma sonuçlarına göre, erkek bilgisayar öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık algısı ve genel tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir

2.2.2.2.2. Yaş Değişkeni

Girgin'in (1995) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında yaş arttıkça tükenmişlik azalmaktadır.

Baysal (1995), lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliği araştırırken özellikle 23-30 yaş grubu tükenme için en riskli grup olarak belirtilmektedir.

Tümkaya 'ya (1996) göre, yaş arttıkça iş doyumu ve öğrencilere yönelik tutumlardaki tükenmişlik azalmaktadır. Bu araştırmalara göre, yaş değişkeni ile tükenmişliğin ters orantılı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmalardan farklı olarak, Tuğrul ve Çelik (2002), 'Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik' adlı araştırmasında duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediğini bulmuştur.

2.2.2.2.3. Meslekte Geçirilen Yıl ve Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkeni

Çam (1992) araştırmasında, hizmet süresi ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanları arasında negatif bir ilişki; kişisel başarı arasında ise zayıf bir şekilde pozitif ilişki bulmuştur.

Girgin de (1995) Çam 'ın araştırmasını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. İlkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmaya göre, çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşma puanları düşmekte, mesleki başarı yükselmektedir.

Gökçekan ve Özer'in (1999) rehber öğretmenlerle yaptığı tükenmişlik araştırmasına Türkiye'nin 67 ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde ve Okul Rehberlik ve Araştırma servislerinde çalışmakta olan rehber öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılan 55 kişi oluşturmuştur. Araştırmada hem duygusal tükenmişliğin, hem de kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin hizmet süresi iki-beş yıl olan rehber öğretmenlerde daha çok görüldüğünü saptamıştır.

Murat (2000) sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre ilişkisini 2401 sınıf öğretmeni üzerinde Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulayarak incelediği çalışması, haritalama amaçlı ilk çalışma olması açısından öncü bir araştırmadır.Tükenmişlik 4.yıldan itibaren ortaya çıkmaya başladığı ve tümünde de 8.yılda düşmüş olduğunu araştırma sonucunda saptanmıştır.Sınıf öğretmenlerini en çok zorlayan sorunların; sosyo-ekonomik yetersizlik, sınıfların kalabalık olması, araç ve gereç eksikliği, velilerin ilgisizlikleri, öğrencilerin Türkçe dilini iyi kullanamaması

Tuğrul ve Çelik (2002), “Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik” adlı araştırmaların da çalışma süresinin kişisel başarı alt ölçek puanları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Şişman (2002) “Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında Maslach tükenmişlik envanteri ve iş doyumu ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda hizmet yılı ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Peker (2002), “Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür.

2.2.2.2.4. Meslek Seçimi Değişkeni

Girgin'in (1995) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında mesleğini seven, isteyerek seçmiş olan ve kendine uygun bulan öğretmenlerde duygusal tükenme düzeyini düşük bulmuştur. Haran ve arkadaşları (1998) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

2.2.2.2.5. Medeni Durum Değişkeni

Özer (1998), tarafından yapılan "Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi " adını taşıyan araştırmaya göre, hem duygusal tükenmişliğin, hem de kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

lzgar (2000), "Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi " isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin medeni durumları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) tarafından 152 okul öncesi öğretmeniyle yapılan araştırmada bekar öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları evli ve boşanmış öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır.

2.2.2.2.6. Çalışılan Kurumun Şartları

Yerlikaya (2000), köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmada, köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin şehirdekilere göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak köyde çalışanların sorunlarının daha çok olması gösterilmiştir.

Girgin ve Baysal "tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi" isimli araştırmasında ise arkadaşlarından destek görme ve tükenmişlik alt ölçümleri birlikte değerlendirildiğinde iş arkadaşlarından destek görenlerin görmeyenlere oranla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının anlamlı düzeyde düşük çıktığı bulunmuştur. Üstlerinden takdir görmediğini düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları takdir gördüğünü düşünenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tuğrul ve Çelik (2002), "Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik" adlı araştırmalarında çalışılan kurumun niteliğinin tükenmişlik ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

2.2.2.2.7. Sosyo- Ekonomik Düzey Değişkeni

Girgin ve Baysal "Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi" isimli araştırmasında, sosyo-ekonomik düzey algısı ile tükenmişlik puanları karşılaştırıldığında, kendisini orta sosyoekonomik düzeyde hissedenlerin en şanslı durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) tarafından 152 okul öncesi öğretmeniyle yapılan araştırma da aylık gelirini yeterli bulan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları, aylık gelirini yeterli bulmayan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür.

2.2.2.2.8. Öğrenim Düzeyi Değişkeni

Peker (2002), “Anaokulu, İlköğretim Ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenin görmüş olduğu eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişlik puanlarının da anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) tarafından 152 okul öncesi öğretmeniyle yapılan araştırmada lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları yüksekokul ve üniversite mezunu okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamalarından düşük çıkmıştır.

2.2.2.2.9. Öğretmen Tükenmişliği ile İlgili Türkiye'de Yapılan Diğer Araştırmalar

Özer (1998), tarafından yapılan "Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi " adını taşıyan araştırmanın bulguları şöyle özetlenmektedir. Rehber öğretmenlerin %13'ünde duygusal tükenmişlik, %24'ünde kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik ve % 2'sinde de duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik görülmüştür. Duygusal tükenmişlik görülen rehber öğretmenlerin % 44'ünde kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik, % 82'inde ise duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik görülmüştür.

Ceyhan' ın(2000) rehber öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda, rehber öğretmenlerin kişisel ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde, özlük niteliklerine, çalıştıkları okulun niteliklerine, mesleğe yönelik algı ve beklentilerine ilişkin değişkenlerden daha ziyade okullarda karşılaştıkları mesleki sorunların daha önemli farklılıklara neden olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki sorun düzeyi yüksek olan rehber öğretmenlerin düşük olanlara göre kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2000), "İlköğretimde Çalışan Bir Grup Öğretmende" tükenmişlik durumu" adlı araştırmalarında 43 ilköğretim öğretmeni ile çalışılmış dar kapsamlı bir araştırmadır. Çalışmada araştırma grubunun duyarsızlaşma yönünden en iyi, duygusal tükenme yönünden en kötü durumda oldukları saptanmıştır. Araştırma

grubunun medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açısından geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamında memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumdaki hak ettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerinin tükenmişlik düzeyini etkilediği; ancak yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, sınıf mevcudu gibi özelliklerin tükenmişlik düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Güneri ve Özdemir (2002), sınıf yönetiminde özyeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcıları olup olmadığını araştırmışlardır. Sınıf yönetiminde özyeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olarak, sınıf yönetiminde özyeterlik ve medeni durum duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olarak, kişisel başarı boyutu için sınıf yönetiminde özyeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi önemli değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca, her üç bağımlı değişken içinde en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde özyeterlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Dolunay (2002), Keçiören ilçesi "genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" isimli araştırmasında; Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapmakta olan 366 öğretmeni örnekleme yöntemi ile seçmiştir. Araştırma grubunun toplam tükenmişlik puanları açısından, yaş, toplam hizmet süresi, öğretmenlik yapmalarının temel nedenleri, mesleği isteyerek seçme, mesleği kendine uygun bulma, mesleği uygulamadaki verim düzeyi, mesleki geleceği değerlendirme, çalışma ortamından memnun olma, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulması, eğitim sisteminden memnun olma durumu, aylık net gelir ve geleceğe ilişkin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Argun ve İkiz (2003), “Anaokullarında çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarının örnekleminin İzmir ilinde görev yapmakta olan 67 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır.Araştırma sonucunda,

öğretmenlerin tükenmişlik ve uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır.Yeni mezun ve genç öğretmenlerin sosyal ilişki düzeyleri; meslekten doyum almayanların duygusal tükenmişlik düzeyleri ve maaşını yeterli bulanların kendini gerçekleştirme düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir.Mesleği ile ilgili zaman zaman karamsarlığa kapılan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiş.

Sonuç olarak, gerek dünya literatüründeki, gerek Türkiye'deki tükenmişlik ile ilgili yapılmış çalışmalar, her geçen gün bu kavramın önemini açığa çıkarıyor görünmektedir. Tükenmişlik, yapılan öncü çalışmalarla, çalışan insanın ruh sağlığı, iş verimi ve kalitesi açısından önemli noktalara dikkati çekerek, yeni çalışmaları getirecektir.

2.2.2.3. İş Tatmini ve Tükenmişliği Bir Arada Ele Alan Araştırmalar

Akçamete,Kaner ve Sucuoğlu (2001)'nun "Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik" konulu çalışmalarında Ankara il merkezinde çalışan 414 öğretmen üzerinde araştırma yapılmış tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Gençer (2002), "Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki ilişkiler" konulu araştırmasında Bursa ili İnegöl ilçesindeki 602 ortaöğretim branş öğretmeni ve ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenini dahil ederek 382'sini değerlendirmeye almıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça iş doyumu gerçekleşme düzeyi azalmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Bu negatif yönlü ilişkinin, ilçe merkezinde çalışan öğretmenler, sınıf ve branş öğretmenlerinde görüldüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinden daha az olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmacı mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteksiz olarak seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinden daha az olduğunu saptamıştır.

Işıklar (2002), "Lise Dengi Ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik Ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyi ve iş doyumsuzluk düzeylerinin onların eğitim öğretimdeki iletişimlerini nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Tan (2003), "Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmenler " adlı tez çalışmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doyumu, tükenmişlik ve iletişim çatışmaları arasındaki ilişkiler bazı değişkenler açısından analiz edilmiştir. İş doyumu ve tükenmişlik boyutlarında öğretmenlerin branş, mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) tarafından 173 teknik öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin kişisel basarı algılamalarından kaynaklanan tükenmişlik düzeyi, erkek öğretmenlere oranla daha yüksek seviyelerdedir. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ve iş doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Mesleki tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, öğretmenlerin yaşlandıkça duygusal tükenme ve işlerine karşı duyarsızlaşma geliştirdikleri görülmüştür. Duygusal tükenmede en yüksek sıra ortalaması 21-25 yıl arasında iş deneyimi olan öğretmenlerde, en düşük duygusal tükenme ise 16-20 yıl iş deneyimine sahip olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça duygusal tükenme düzeylerinde de azalma olduğu araştırma sonuçlarında elde edilmiştir.

Öztürk (2006), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri, İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu araştırması, İç Anadolu bölgesinde 378 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalamalarında okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde; tükenmişlik düzeylerinde ise yas, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Duygusal zeka,

iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Dilsiz (2006), "Konya ilindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi" konulu araştırmasında yaş, branş, ünvan, meslekteki hizmet süresi, medeni hal, yerleşim bölgesi, arzulanan maaş, okul idaresi ve öğretmenleri ile olan ilişkileri ve tekrar öğretmenlik mesleğini seçme faktörleri (P< 0, 05) anlam düzeyinde duyarsızlaşma kavramını net bir şekilde etkilediği görülmüştür. Duygusal tükenmeye; yaş, ünvan, çocuk sayısı, hizmet süresi, yerleşim bölgesi, tekrar öğretmenlik mesleğini seçmede istek sırası, öğretmenlik mesleğinden elde ettiği doyum, okul idaresi ve öğretmenleri ile olan ilişkileri, ek iş yapma ve arzulanan maaş ve kavramlarının (P < 0, 05) anlam düzeyinde net bir etkisinin olduğu görülmüştür. kişisel başarıya; yaş, branş, hizmet süresi, okul türü, öğrenim durumu, yerleşim bölgesi, tekrar öğretmenlik mesleğini seçmede istek sırası, ek iş yapma, aylık gelir ve okul idaresi olan ilişkileri kavramlarının (P< 0, 05) anlam düzeyinde net bir etkisinin olduğu görülmüştür. İş doyumuna; yaş, öğrenim durumu, yerleşim bölgesi, tekrar öğretmenlik mesleğini seçme, meslekten elde ettiği doyum, aylık gelir arzulanan maaş ve okul idaresi ve öğretmenleri ile olan ilişkileri kavramlarının (P< 0, 05) anlam düzeyinde net bir etkisi olduğu görülmektedir.

Gençay (2007) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında 93 beden eğitimi öğretmenine İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanterini uygulamıştır.Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.Beden eğitimi öğretmenlerinin günlük çalışma süreleri ile iş doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişki bulunmuştur.Benzer şekilde iş ortamında memnun olmaları ile iş doyumları arasında ilişki belirlenmişti.Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla planlanmış, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir çalışmadır.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2000, s.81).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve çevresinde faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 181 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 70'i kadrolu öğretmen, 111 tanesi usta öğretici olup, 176'sı kadın, 5'i erkektir. Araştırmanın Kars'ta yapılmasının nedenlerinden biri de, araştırmacının bu ilde görevli olması nedeniyle uygulama kolaylıkları olmasıdır. Diğer yandan araştırmanın, Doğu Anadolu gibi Türkiye'nin az gelişmiş bir bölgesinde yer alan ve kalkınmada öncelikli illerden birisi olan Kars ilindeki okul öncesi öğretmenleri hakkında yararlı bilgiler elde etmemizi sağlayacağı düşünülmüştür.

Örnekleme yapılmamış tüm evren araştırmaya dahil edilmiştir. Tablo 3.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin statülerine göre görev yerlerinin yüzde ve frekans sayıları verilmiştir.

Tablo 3.1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Statülerine Göre Görev Yerlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Statü	Görev Yeri						Toplam	
	Merkez		İlçe		Köy			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadrolu	31	17,12	24	13,25	15	8,28	70	38,67
Usta Öğretici	15	8,28	21	11,60	75	41,43	111	61,32
Toplam	46	25,41	45	24,86	90	49,72	181	100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden merkezde çalışan kadrolu 31 öğretmen olup bunlar grubun %17,12'sini, merkezde çalışan usta öğretici öğretmen sayısı 15 olup bunlar grubun %8,28'ini oluşturmaktadırlar. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden ilçe merkezinde çalışan kadrolu öğretmen sayısı 24 olup bunlar grubun %13,25'ini, usta öğretici öğretmen sayısı 21 olup bunlar grubun %11,60'ını oluşturmaktadırlar. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden köyde çalışan kadrolu öğretmen sayısı 15 olup bunlar grubun %8,28'sini, usta öğretici öğretmen sayısı 75 olup bunlar grubun %41,43'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam kadrolu öğretmen sayısı 70 olup bunlar grubun %38,67'sini, usta öğretici öğretmen sayısı 111 olup bunlar grubun %61,32'sini oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler üç araç ile toplanmıştır. Bunlar:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Minnesota İş Tatmini Ölçeği
3. Maslach Tükenmişlik Envanteri

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve örneklem gruplarının demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki görev süresi, mesleğini isteyerek seçme durumu, mezun olduğu kurumun türü, çalışmakta olduğu okulun türü, kaç yıldır bu kurumda görev yaptığı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, hangi statüde çalıştığı, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, toplam aylık net gelir, görev yeri) özelliklerinin yer aldığı 13 sorudan oluşan bir ankettir (Ek:1).

3.3.2. Minnesota İş Tatmini Ölçeği

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminlerini ölçmek amacıyla (Minnesota Satisfaction Questionnaire) Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. R.V Davis, D.J. Weiss, G.W England, L.H. Lofquist Minnesota Tatmin Ölçeği'nin uzun formundan (100 madde) iç ve dış faktörlerinden oluşan tatmin durumları ile ilgili maddeleri birleştirerek 20 madde halinde bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin Türkiye'deki adaptasyon çalışmasını Hacettepe Üniversitesi'nden Deniz ve Güliz Gökçora yapmışlar, ölçeği İngilizce formundan Türkçe'ye çevirmişlerdir. Bu çeviri başka dil bilimciler tarafından da kontrol edilerek, uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeğin 12 maddesi içsel faktörlere bağlı iş tatminini ölçmekte, 8 maddesi de dışsal faktörlere bağlı iş tatminini ölçmektedir. Biz araştırmamızda genel iş tatminini ölçmekteyiz.

İç Faktörler

1. Faaliyet (meşguliyet): Her zaman meşgul olması
2. Serbestlik: Yalnız başına çalışma şansı
3. Değişiklik: Zaman zaman değişik şeyler yapabilme
4. Sosyal statü: Toplumda saygın bir kişi olma şansı
7. Ahlaki Değerler (Vicdan): Vicdani bir sorumluluk taşıma
9. Kendi kendine bir şeyler yapabilme: Diğer insanlara yardım edebilme şansı
10. Otorite: Diğer insanlara ne yapacaklarını söyleme şansı
11. Yeteneklerini Kullanma: Yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilme şansı
15. Sorumluluk: Alınan kararları uygulama şansı

18. Tanınma: Bir meslekte çalışanların iyi bir iş yapması sonucu takdir edilmesi
19. Başarı: Yaptığı iş karşılığında duyulan başarı hissi
20. Yaratıcılık: Kendi yöntemlerini kullanma şansı

Dış Faktörler

5. Yönetici İnsan İlişkileri: Yönetici ve çalışanların uyum içinde olmaları
6. Yönetici ve Teknik: Yöneticilerin karar vermedeki yeteneği
8. Güvence: Mesleğin güvenli bir gelecek sağlaması
12. Şirket Politikası ve Pratiği: Şirket politikasının pratikteki uygulanışı
13. Ücret: İş karşılığında yapılan ödemeler
14. İlerleme: Mesleğinde ilerleme şansı
16. Çalışma Şartlan: Çalışma şartlarının uygunluğu
17. Çalışma Arkadaşları: Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları
(Özdayı, 1990, s.24-25)

3.3.2.1. Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin Güvenirliği:

Boğaziçi Üniversitesi'nde Aslı Baycan, 1985'te Doç. Dr. Burhan Fişek'in kontrolü altında aynı form üzerinde çalışmış ve Yüksek Lisans tezinde kullanmıştır. Sheraton Oteli'nde çalışan iş görenlere bir pilot uygulama yaparak ölçeğin görünüş geçerliliği ve cümlelerin anlaşılma düzeyleri kontrol edilmiş Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının 0, 80'nin üzerinde olduğu görülmüştür.

İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde Nurhayat Özdayı, 1990'da Eren'in danışmanlığında aynı form üzerinde çalışmış "Resmi ve Özel Liselerde çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi" konusundaki doktora tezi için ölçeği 1134 lise öğretmenine uygulamıştır. Bu araştırmada güvenirlilik katsayısı Cronbach Alpha 0, 87 olarak bulunmuştur.

Bilgiç de (1998) çalışmasında bu ölçeği kullanırken onun kapsam geçerliliğini doğrulamak amacıyla ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarını akıcı İngilizceye sahip iki uzman ile tekrar gözden geçirmiş ve bazı düzeltmelerden sonra Orta Doğu Üniversitesi alt ve üst kademe çalışanlarıyla yaptığı pilot çalışma sonucunda ölçekteki ifadelerin kolayca

anlaşılır ve yeterli olduğuna karar vermiştir. Bilgiç'in çalışmasında alfa güvenirlilik katsayısı 0, 87 olarak bulunmuştur (Aliyeva, 2001, s. 100).

Bu ölçek çalışanların iş ve iş yerine yönelik tatmin düzeyini belirleyen bir ölçek olduğundan Türkiye'de ve yurtdışında çok sık kullanılmaktadır. Marmara Üniversitesi'nde Aliyeva, 2001; Dalgan, 1998; Yıldırım, 2004 yüksek lisans tezlerinde Minnesota İş Tatmin Ölçeğini kullanmışlardır. Yurtdışında yapılan bir çok araştırmada ölçeğin test-tekrar test güvenirliği 0, 89 olarak bulunmuştur (Dawis, England, Lofquist ve Weiss 1967; Blackburn, Dunham ve Pierce 1979; Mellon ve Schmitt 1980). Wexley, Aleksander Greenawalt ve Couch (1980) çeşitli iş yerlerinde çalışanlarla yaptığı bir araştırmada içsel ve dışsal iş tatmini puanları arasındaki ilişki miktarının 0, 63 olduğunu açıklamıştır. Aynı şekilde Coyle, White, ve Rauscherger (1978) bu ilişkinin 0, 83 olduğunu ve boyutların iç tutarlılığının 0, 81 ve 0, 78 olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aliyeva, 2001, s. 101)

Saunders ve arkadaşlarının (2003) araştırmalarında yaptıkları analiz sonucunda ise Cronbach Alfa katsayısı 0,99 olarak bulunmuştur.Bu ölçeğin yüksek oranda güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.Ölçeğin uygulanmasında önce uzman bir ekibin, ifadelerin anlaşırlığı noktasında onayının alınması da ölçeğin içerik açısından geçerli olduğunu ortaya koymaktadır(Akt.Sevimli ve İşcan,2005).

Bu araştırmada toplanan verilerle (iç güvenirlik) Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve şu değerler elde edilmiştir.Genel iş tatmini için iç güvenirlik katsayısı 0,85; iç faktörler için iç güvenirlik katsayısı 0,84, dış faktörler için iç güvenirlilik katsayısı 0,71. Görüldüğü gibi daha önce elde edilen değerlere oldukça yakındır.

Minnesota iş tatmin ölçeğini yorumlamak için persantil puanlar kullanılmaktadır. Bu ölçekteki puanlar;

Hiç memnun değilim, 1 puan
Memnun değilim, 2 puan
Kararsızım, 3 puan
Memnunum, 4 puan

Çok memnunum, 5 puan
olarak değerlendirilmektedir.

Puanlar 1-5 arası değerlerin toplamı alınarak hesaplanmakta ve üç şekilde değerlendirilmektedir: düşük (< = 25), normal veya orta (26-74) ve yüksek iş tatmini (> = 75).

3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada tükenmişliğin ölçülmesi için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Ergin (1992a) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanterinin (Maslach Burnout Inventory) özgün formu kullanılmıştır.

Bu envanter üç alt ölçekten olumaktadır:

1.Duygusal Tükenme (emotional exhaustion) alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. DT alt ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20).

2.Duyarsızlaşma (depersonalizatıon) alt ölçeği, kişinin hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun bir şekilde davranışlarını tanımlar. D alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır. (5, 10, 11, 15, 22).

3.Kişisel Başarı (personal accomplishment) alt ölçeği ise, işteki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar. KB alt ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

MTE'nin bu alt faktörü ters ya da düz olarak puanlanabilmektedir. Yurtdışındaki çalışmalarda ters olarak puanlanmakta ve 'kişisel başarının azalması' veya 'kişisel başarısızlık' olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt ölçek düz olarak puanlandığında 'kişisel başarı' olarak değerlendirilmektedir. Yurt içindeki çalışmalarda MTE'nin alt faktörleri düz olarak puanlanmakta ve ölçeğin üçüncü alt ölçeği 'kişisel başarı' kavramıyla ifade edilmektedir. Bu araştırmada da gerek yurtiçindeki literatüre uygunluk açısından gerekse Türkçe kullanım kolaylığı açısından kavram 'kişisel başarı' olarak ifade edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri her maddede belirtilen duygunun yaşanma yoğunluğuna göre 0' dan 6' ya kadar işaretlemeye olanak veren Likert tipi bir ölçektir. Her maddeden en az 0, en çok 6 puan alınabilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan puanların yüksek olması, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan puanın ise düşük olması tükenmişliği gösterir. Her bir alt ölçekteki orta düzeyler ise orta derecede tükenmişlik anlamını verir.

3.3.3.1.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği

MTE'nin güvenirliliği için iç tutarlılık Cronbach's katsayısıyla saptanmıştır(n=1316). Altölçekler için güvenirlik katsayıları ve standart sapmaları aşağıdadır: (Maslach ve Jackson,1981)

DT için .90

D için .79

KB için.71

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ergin (1992a) tarafından yapılmıştır.

Güvenirlik iki yöntemle yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanması ile ilgili 552 doktor ve hemşireden elde edilen verilerin üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları

Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alfa)

DT için .83

D için .65

KB için .72

Her alt ölçek için test-tekrar test güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir:

DT için .83, $p<0.01$

D için .72, $p<0.01$

KB için .67 $p<0.01$'dir

Bu araştırmada toplanan verilerle madde toplam analizi yapılmış ve şu değerler elde edilmiştir.Toplam tükenmişlik için iç güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa ile hesaplanarak .62 bulunmuştur. İç güvenirlik katsayısı,

DT için .75

D için .62
KB için .63 ‘dır.

3.3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliği

Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanterinin birlikte geçerliği (convergent validity) bir kaç şekilde sınanmıştır. Birincisi, bireyin MTE puanları ile o bireyi en iyi tanıyan kişilerin (eş veya iş arkadaşları gibi) değerlendirmeleri ile yapılmıştır. İkincisi, MTE puanlarının tükenmişliğe katkıda bulunacağı belirlenen belirli iş karakteristikleri ile ilişkilerinin sınanması şeklinde yapılmıştır. Üçüncüsü MTE puanları, tükenmişlikle ilişkili olduğu varsayılan çeşitli sonuçların (bireyin insan ilişkilerinde bozulma, işten ayrılmayı düşünme, sık sık işe gelmeme gibi) ölçümlerle karşılaştırılarak yapılmıştır (Maslach-Jackson, 1981 s.99).

Çam (1992), ölçeğin geçerlik çalışmasını İzmir'de farklı üç hastanede çalışan toplam 276 hemşire üzerinde geçerlik tekniğini (convergent validity) kullanarak yapmıştır. Bu amaçla, hemşirelerin kendi değerlendirmeleri ile arkadaşlarının onları değerlendirmeleri arasındaki fark incelenmiş, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış ve ölçümler arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Şöyle ki:
DT için $t = 0.46$, $p>0.01$,
D için $t = 0.79$, $p>0.01$,
KB için $t = 0.85$, $p>0.01$,

Bunun yanı sıra, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde, kişisel başarı alt ölçeğindeki maddeler ise ters puanlanarak (0=hergün, 6= hiçbir zaman) toplam puan elde edilmektedir.

3.3.3.3.Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu (Tükenmişlik Düzeyleri)

	Yüksek	**Normal**	**Düşük**
Duygusal Tükenme DT	27 ve üzeri	17 – 26	0 –16
Duyarsızlaşma D	13 ve üzeri	7 – 12	0 – 6
Kişisel Başarı KB	0 - 31	32 - 28	39 ve üzeri

(Izgar,2000)

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması için valilik onayı alınmıştır (Ek: 4). Milli Eğitim Müdürlüğünden kadrolu ve usta öğretici okul öncesi öğretmeni çalıştıran okulların listesi alınarak bu okullar ile iletişime geçilmiştir. Ulaşım kolaylığı olan okullara araştırmacı tarafından gidilmiştir. Çalışma öncesinde idareci ve öğretmenlere veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma için sessiz bir oda seçilerek anket ve ölçekler öğretmenin kendisi tarafından bireysel uygulama yoluyla doldurulmuştur.

Bazı okullarda koşulların uygun olmaması nedeni ile anket ve ölçekler öğretmen tarafından hemen doldurulamamıştır. Böyle durumlarda da anket ve ölçekler öğretmene bırakılarak müsait bir zamanda doldurması rica edilmiştir. Ertesi gün araştırmacı tarafından okula gidilerek anket ve ölçekler teslim alınmıştır.

Ulaşımı zor olan ilçe ve köylere Milli Eğitim aracılığı ile anket ve ölçekler gönderilerek burada görev yapan öğretmenler tarafından doldurulması ve bir hafta içinde toplanması sağlanmıştır.

Uygulamada deneklerin ad ve soyadlarına ilişkini kimlik bilgileri alınmamıştır. Bunun dışındaki kimlik bilgilerinin ve envantere ilişkin maddelerin eksik bırakıldığı formlar geçersiz sayılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri saptanmıştır.

Araştırmada iş tatmini ve tükenmişlik puan ortalamalarının diğer değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ve t testi ile kontrol edilmiş, varyans analizinde anlamlı çıkan sonuçlar için ortalamalar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi uygun olduğu yerlerde non-parametrik tekniklerden Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U

testi uygulanmıştır. İş tatmini ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin analizi ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden yaralanılarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV
BULGULAR

Araştırmanın amacına yönelik olarak elde edilen bulguların yer aldığı bu bölümde, ilk olarak kişisel bilgi formuyla toplanan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili veriler tablolaştırılmıştır.

4.1. ARAŞTIRMA GRUBUNUN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER AÇISINDAN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.1.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Cinsiyeti	f	%
Kadın	176	97,2
Erkek	5	2,8
Toplam	181	100,0

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 176'sı kadın olup, grubun %97,2'sini oluşturmakta, 5'i erkek olup grubun %2,8'sini oluşturmaktadır. Gruplar arasında sayıca çok fark bulunmaktadır. Erkek öğretmen sayısı çok az olduğu için bu değişkenle ilgili istatistiki işlem yapılamamıştır.

Tablo 4.2.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Yaşı	f	%
20-25	90	49,7
26-30	64	35,4
31 ve yukarısı	27	14,9
Toplam	181	100,0

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 90'ı 20-25 yaş grubu aralığında olup, grubun %49,7'sini oluşturmakta, 64'ü 26-30 yaş grubu

aralığında olup grubun %35,4'ünü oluşturmakta, 27'si 31 yaş ve yukarısı grubu aralığında olup grubun %14,9'unu oluşturmaktadır. Grubun yarısını 20-25 yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.3.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Medeni Durumu	f	%
Evli	57	31,5
Bekar	124	68,5
Toplam	181	100,0

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 57'si bekar olup, grubun %31,5'ini oluşturmakta, 124'ü bekar olup grubun % 68,5'ini oluşturmaktadır. Grubun çoğunluğunu bekar öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.4
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri	f	%
1-5 yıl	142	78, 5
6 yıl ve üzeri	39	21, 5
Toplam	181	100, 0

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 142'sinin mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında olup, grubun %78,5'ini oluşturmakta, 39'u 6 yıl ve üzeri aralığında olup grubun % 21,5'ini oluşturmaktadır. Grubun çoğunluğunu 1-5 yıl arası görev yapmış öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.5.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme	f	%
Evet	158	87, 3
Hayır	23	12, 7
Toplam	181	100, 0

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 158'si mesleğini isteyerek seçmiş olup, grubun %87,3'ünü oluşturmakta, 23'ü mesleğini istemeyerek seçmiş olup grubun % 12,7'sini oluşturmaktadır. Grubun çoğunluğunu mesleğini isteyerek seçenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.6.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Mezuniyeti	f	%
Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	64	35,4
Anaokulu Öğretmenliği(ön lisans)	26	14,4
Okul Öncesi Öğretmenliği (lisans)	63	34,8
Açık Öğretim Fakültesi (lisans)	28	15,5
Toplam	181	100,0

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 64'ü kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunu olup, grubun %35,4'ünü oluşturmakta, 26'sı anaokulu öğretmenliği ön lisans mezunu olup grubun % 14,4'ünü oluşturmakta, 63'ü okul öncesi öğretmenliği mezunu olup grubun %34,8'ini oluşturmakta, 28'i açık öğretim fakültesi lisans mezunu olup grubun %15,5'ini oluşturmaktadır. Gruplar arasında fark bulunmaktadır.

Tablo 4.7.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Görev Yeri	f	%
Merkez	46	25,4
İlçe	45	24,9
Köy	90	49,7
Toplam	181	100,0

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 46'sı merkezde görev yapmakta olup, grubun %25,4'ünü oluşturmakta, öğretmenlerin 45'i ilçede görev yapmakta olup grubun % 24,9'unu oluşturmakta, öğretmenlerin 90'ı köyde görev yapmakta olup, grubun %49,7'sini oluşturmaktadır. Grubun yarısını köyde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.8.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ailesinin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Geliri	f	%
500-999 YTL	79	43,6
1000-1499 YTL	61	33,7
1500-1999 YTL	17	9,4
2000 YTL ve üzeri	24	13,3
Toplam	181	100 0

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 79'u 500-999 ytl aralığında gelire sahip olmakta olup, grubun %43,6'sını oluşturmakta, 61'i 1000-1499 ytl aralığında gelire sahip olmakta olup, grubun % 33,7'sini oluşturmakta, 17'si 1500-1999 ytl aralığında gelire sahip olmakta olup, grubun %9,4'ünü oluşturmakta, 24'ü 2000 ytl ve üzeri gelire sahip olmakta olup, grubun %13,3'ünü oluşturmaktadır. Gruplar arasında fark bulunmaktadır.

Tablo 4.9.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Statü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Statüsü	f	%
Kadrolu	70	38,7
Usta Öğretici	111	61,3
Toplam	181	100,0

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 70'i kadrolu öğretmen olup, grubun %38,7'sini oluşturmakta, 111'i usta öğretici olup grubun %61,3'ünü oluşturmaktadır. Grubun çoğunluğunu usta öğreticiler oluşturmaktadır.

Tablo 4.10.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okul Türü	f	%
Anasınıfı	137	75,7
Anaokulu	44	24,3
Toplam	181	100,0

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 137'si anasınıfı öğretmeni olup, grubun %75,7'sini oluşturmakta, 44'ü anaokulu öğretmeni olup grubun %24,3'ünü oluşturmaktadır. Grubun çoğunluğunu anasınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 4.11.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Meslek Seçimi	f	%
Ekonomik Nedenler	23	12, 7
Toplumsal Değerler	16	8, 8
Kişisel Nedenler	142	78, 5
Toplam	181	100, 0

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 23'ü mesleğini ekonomik nedenlerle seçen öğretmenler olup, grubun %12,7'sini oluşturmakta, 16'sı mesleğini toplumsal değerlere göre seçen öğretmenler olup, grubun %8,8'ini, öğretmenlerin 142'si mesleğini kişisel nedenlere göre seçen öğretmenlerden oluşmakta olup, grubun %78,5'ini oluşturmaktadır.

4.2. MİNNESOTA İŞ TATMİNİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Çeşitli değişkenlere göre Minnesota İş Tatmini ölçeğinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Genel İş Tatmin Düzeyleri

Tablo 4.12'de öğretmenlerin genel iş tatmin düzeylerine ait yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.12.
Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel İş Tatmini Düzeylerinin Yüzde Dağılımları

Genel İş Tatmini	N	%
Düşük (0-24 puan)	0	0
Orta (26-74 puan)	41	22, 7
Yüksek (75-100 puan)	140	77, 3
Toplam	181	100

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin hiçbiri iş tatmini ölçeğinden düşük puan almamıştır. Öğretmenlerin 41'i, iş tatmini ölçeğinden toplam 26 ile 74 arası puan almıştır. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,7'si işlerinden orta düzeyde doyum sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin 140'ı iş tatmini ölçeğinden 75 ve 100 arası puan almıştır. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin %77,3'ü işlerinden yüksek düzeyde doyum sağlamaktadır.

4.2.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.13'de öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre iş tatmin düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	n	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
20-25	90	100,77	6,38	2	.041
26-30	64	79,95			
31 ve yukarısı	27	84,65			

Tablo 4.13'de görülebileceği gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. ($p<0.05$) Yani yaş değişkeni iş tatmini üzerinde etkilidir. Farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda farklılığın 20-25 yaş arası öğretmenler ile 26-30 yaş arası öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. 20-25 yaş arası öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşadığı görülmüştür. (*U=2231, 000; z = -2, 381, p< .05*).

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi iş tatmini en yüksek grubu $\bar{x}$=100,77 sıra ortalaması ile 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. En düşük iş tatminine sahip olan grup da $\bar{x}$= 79,95 sıra ortalaması ile 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerdir.

4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.14'de öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Medeni durum	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Evli	57	82,22	8,92	179	0, 591	.55
Bekar	124	81,34	9,48			

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur($p>.05$).

Evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=82,22, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=81,34 dür.

4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.15'de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
1-5 yıl	142	82,09	9,50			
6 yıl ve üzeri	39	79,89	8,38	179	1, 312	.191

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. 1-5 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin

aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=82,09,6 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=79, 89dur.

4.2.5. Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.16'da öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Mesleği İsteyerek Seçme	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Evet	158	96, 18	15196, 50			
Hayır	23	55, 41	1274, 50	998, 000	-3, 489	.000
Toplam	181					

* p<0.01

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmini ölçeğinden almış oldukları puanların, öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney –U testi sonucuna göre, mesleğini isteyerek seçen grubun sıra ortalaması, mesleğini istemeden seçen grubun sıra ortalamasından daha büyüktür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır(p<0,01).Yani mesleğini isteyerek seçen öğretmenler işlerinden daha fazla tatmin olmaktadırlar.

4.2.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.17'de öğretmenlerin mezun oldukları kurum değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.17.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Mezuniyet	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Kız meslek lisesi	64	92,61			
Anaokulu öğrt.(önlisans)	26	96,10			
Okul öncesi öğretmenliği (lisans)	63	92,31	1,664	3	.645
Açık öğretim fak.(lisans)	28	79,64			

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi, iş tatmini ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir.Diğer bir deyişle, mezun olunan okul iş tatmini üzerinde etkili değildir.

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi iş tatmini en yüksek grup $\bar{X} = 96, 19$ sıra ortalaması ile anaokulu öğretmenliği önlisans mezunu öğretmenlerdir. Okul öncesi öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenler kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri birbirine eşit ($\bar{X}$=92) ve en düşük iş tatminine sahip olan grup da $\bar{X}$=79,64 sıra ortalaması ile açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenlerdir.

4.2.7. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.18'de öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	N	$\bar{X}$	ss
Merkez	46	78,82	9,56
İlçe	45	84,97	8,92
Köy	90	81,37	8,91
Toplam	181	81,62	9,30

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi merkezde 46 öğretmen görev yapmaktadır. Merkezde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=78,82, ilçe de görev yapan 45 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{x}$= 84,97, köyde görev yapan 90 öğretmenin aritmetik ortalaması ise $\overline{x}$=81,37'dir.

Tablo 4.19.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	871, 711	2	435, 856		
Gruplar içi	14698, 742	178	82, 577	5, 278	..006
Toplam	15570, 453	180			

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre toplam iş tatminleri için yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin iş tatminleri görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. $F_{(2\text{-}178)}$ =5, 278, p<.01.Yani iş tatmini görev yapılan yere göre değişmektedir.Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Levene's sonucu anlamsız bulunmuştur (p>.05) ve bu nedenle post hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 4.20.
Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Toplam İş Tatminlerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Görev Yeri(i)	Görev Yeri (j)	$\overline{x}_i - \overline{x}_j$	$Sh_{\overline{x}}$	p
Merkez	İlçe	-6,1517(*)	1,90531	.006
	Köy	-2,5517	1,64702	.304
İlçe	Merkez	6,1517(*)	1,90531	.006
	Köy	3,6000	1,65909	.098
Köy	Merkez	2,5517	1,64702	.304
	İlçe	-3,6000	1,65909	.098

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre toplam iş tatminlerine ilişkin Scheffe testi sonucunda, merkezde çalışanlar ile ilçe de çalışanlar

arasında ilçede çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p< .01) Bu durum ilçede çalışan öğretmenlerin merkezde çalışanlara göre daha fazla iş tatminine sahip olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.2.8. Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.21'de öğretmenlerin toplam aylık net gelir değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Aylık Net Gelir	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
500ytl-999ytl	79	81,74	6,338	3	.096
1000ytl-1499ytl	61	95,45			
1500ytl-1999ytl	17	90,15			
2000 ytl ve üzeri	24	110,77			

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin toplam aylık net gelir değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.Yani iş tatmini aylık net gelire göre farklılaşmamaktadır. En yüksek iş tatmini $\bar{x}$=110,77 sıra ortalaması ile 2000 ytl ve üzeri aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.En düşük iş tatmini ise $\bar{x}$=81,74 sıra ortalaması ile 500 ytl - 999ytl aralığında aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.

4.2.9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Statü Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.22'de öğretmenlerin çalıştıkları statü değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Statü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çalışılan Statü	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Kadrolu	70	81,42	10,03	179	,224	.823
Usta Öğretici	111	81,74	8,85			

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre, toplam iş tatmini çalışılan statüye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani çalışılan statü öğretmenlerin iş tatminlerinde etkili değildir. Kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=81,42, usta öğreticilerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=81, 74 dür.

4.2.10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.23'de öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.23.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Anasınıfı	137	22,44	12,85	179	2, 92	.004
Anaokulu	44	29,22	14,94			

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre, toplam iş tatmini çalışılan statüye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.01).Anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş tatmini daha fazladır. Anasınıfında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=22,44, anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=29,22 dir.

4.2.11. Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyleri

Tablo 4.24'de öğretmenlerin meslek seçimi nedeni değişkenine göre iş tatmini düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.24.
İş Tatmini Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Meslek Seçimi Nedeni	n	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Ekonomik Nedenler	23	66,85			
Toplumsal Değerler	16	60,66	13,05	2	.001
Kişisel Nedenler	142	93,33			

Tablo 4.24'te görülebileceği gibi, iş tatmini ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin meslek seçimi nedeni değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık vardır($p<0.01$).Yani meslek seçimi değişkeni iş tatmini üzerinde etkilidir. Bu amaçla farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. İş tatmini en yüksek grubu $\bar{X}$=93,33 sıra ortalaması ile mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler oluşturmaktadır. En düşük iş tatminine sahip olan grup da $\bar{X}$= 60,66 sıra ortalaması ile mesleğini toplumsal değerlere bağlı olarak seçen öğretmenlerdir.

Mann Whitney-U Testi sonucunda farklılığın ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatminine sahip olduğu belirlenmiştir (*U=1077, 500 ; z = -2, 615, p< .01*).

Mann Whitney-U Testi sonucunda farklılığın mesleğini toplumsal nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmine sahip olduğu belirlenmiştir (*U=650, 500 ; z = -2, 800, p< .01*).

4.3. MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Çeşitli değişkenlere göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.25'de öğretmenlerin yaş değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.26'da yaş değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.25.
Yaş Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Duygusal Tükenme	20-25	90	92,50	4,33	2	.115
	26-30	64	96,80			
	31-50	27	72,24			
Duyarsızlaşma	20-25	90	91,32	1,686	2	.430
	26-30	64	94,95			
	31-50	27	80,57			
Kişisel Başarı	20-25	90	93,64	5,557	2	.062
	26-30	64	96,42			
	31-50	27	69,35			

Tablo 4.25'te yaş değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu ile ilgili Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplara ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, yaş değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu farklılaşmamaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme 26-30 yaş arası öğretmenlerde görülmektedir ($\overline{X}$=96,80). Bu grubu $\overline{X}$=92,50 sıra ortalaması ile 20-25 yaş arası öğretmenler ve $\overline{X}$=72,24 sıra ortalaması ile 31-50 yaş arası öğretmenler izlemektedir.

Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile ilgili Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplara ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir.Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, yaş değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu farklılaşmamaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme $\overline{X}$=94,95 sıra ortalaması ile 26-30 yaş arası öğretmenlerde görülmektedir. Bu grubu $\overline{X}$=91,32 sıra ortalaması ile 20-25 yaş arası öğretmenler ve $\overline{X}$= 80,57 sıra ortalaması ile 31-50 yaş arası öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.25'de yaş değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile ilgili Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir.Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, yaş değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu farklılaşmamaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme diğer boyutlarda olduğu gibi yine $\overline{X}$=96,42 sıra ortalaması ile 26-30 yaş arası öğretmenlerde görülmektedir. Bu grubu $\overline{X}$=93,64 sıra ortalaması ile 20-25 yaş arası öğretmenler ve $\overline{X}$=69,35 sıra ortalaması ile 31-50 yaş arası öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.26.
Yaş Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Toplam Tükenmişlik	20-25	90	92,87	6,916	2	.031
	26-30	64	98,38			
	31-50	27	67,30			

Tablo 4.26'da görülebileceği gibi toplam tükenmişlik ölçeğine ait puanların yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda alt boyutlar arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ($p< .05$). Yani yaş değişkeni toplam tükenmişlik üzerinde etkilidir. Bu amaçla farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme diğer boyutlarda olduğu gibi yine $\overline{X}$=98,38 sıra ortalaması ile 26-30 yaş arası öğretmenlerde görülmektedir. Bu grubu

$\overline{x}$=92,87 sıra ortalaması ile 20-25 yaş arası öğretmenler ve $\overline{x}$=67, 30 sıra ortalaması ile 31-50 yaş arası öğretmenler izlemektedir.

Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın 20-25 yaş arası öğretmenler ile 31-50 yaş arasında olduğu, 20-25 yaş arası öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (*U=860, 000; z =-2, 29; p< .05*).

Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın 26-30 yaş arası öğretmenler ile 31-50 yaş arasında olduğu, 26-30 yaş arası öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir (*U=579, 000; z =-2, 47; p < .05*). 20-25 yaş arası ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

4.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.27'de öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.28'de medeni durum değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.27.
Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Medeni durum	N	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	57	14,47	8,61	179	1,32	.187
	Bekar	124	16,28	8,50			
Duyarsızlaşma	Evli	57	1,50	2,73	179	1,42	.15
	Bekar	124	2,26	3,56			
Kişisel Başarı	Evli	57	6,24	5,37	179	,178	.859
	Bekar	124	6,40	5,62			

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutuna ait puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu farklılaşmamaktadır. Evli öğretmenlerin

aritmetik ortalaması $\overline{X}$=14,47, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=16,28 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutuna ait puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.Diğer bir deyişle, medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu farklılaşmamaktadır. Evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=1,50, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=2,26 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutuna ait puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu farklılaşmamaktadır. Evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=6,24, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=6,40 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.28.
Medeni Durum Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Medeni durum	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	P
Evli	57	22,22	13,78	179	1,247	.214
Bekar	124	24,95	13,58			

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi toplam tükenmişliğe ait puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, medeni durum değişkenine göre toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır. Evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=22,22, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=24,95 olarak bulunmuştur

4.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.29'da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.30'da mesleki kıdem değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.29.
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	1-5 yıl	142	15,59	8,19	179	,363	.717
	6 yıl ve üzeri	39	16,15	9,87			
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	142	2,07	3,43	179	,328	.743
	6 yıl ve üzeri	39	1,87	2,98			
Kişisel Başarı	1-5 yıl	142	6,80	5,72	179	2,104	.037
	6 yıl ve üzeri	39	4,71	4,44			

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutuna ait puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu farklılaşmamaktadır. '1-5 yıl' arası görev yapmış öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=15, 59, '6 yıl ve üzeri' görev yapmış öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=16, 15 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutuna ait puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu farklılaşmamaktadır. '1-5 yıl' arası görev yapmış öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=2, 07, '6 yıl ve üzeri' görev yapmış öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=1, 87 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutuna ait puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p < .05$) Yani 1-5 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin kişisel başarı puanları 6 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer bir deyişle, 1-5 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerin kişisel başarıları, 6 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin kişisel başarılarından daha fazladır. 1-5 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin kişisel başarı ortalamaları $\overline{x}$=6, 80 6 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin kişisel başarı ortalamalarına $\overline{x}$ = 4, 71 göre daha yüksektir.

Tablo 4.30.
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
1-5 yıl	142	24,46	13,34	179	,696	.488
6 yıl ve üzeri	39	22,74	14,87			

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi, toplam tükenmişliğe ait puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, mesleki kıdem değişkenine göre toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

'1-5 yıl' arası görev yapmış öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=24,46, '6 yıl ve üzeri' görev yapmış öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=22,74 olarak bulunmuştur.

4.3.4. Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.31'de öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.32'de mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.31.
Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Alt Boyutları İle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Mesleğini Seçme	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	u	z	*p*
Duygusal Tükenme	Evet	158	85,60	13525,00	964,500	3,635	.000
	Hayır	23	128,07	2945,50			
	* p<0.01						
Duyarsızlaşma	Evet	158	87,95	13896,50	1335,500	2,222	.026
	Hayır	23	111,93	2574,50			
	* p<0.05						
Kişisel Başarı	Evet	158	89,30	14110,00	1549,000	1,145	.252
	Hayır	23	102,65	2361,00			

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunun öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında mesleğini isteyerek seçmiş olan grup lehine istatistiksel açıdan p<0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani mesleğini istemeyerek seçen öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır.Mesleğini istemeyerek seçen grubun duygusal tükenmişlik ortalaması ($\bar{X}$=128,07), mesleğini isteyerek seçen grubun tükenmişlik ortalamasına göre ($\bar{X}$= 85,60) daha fazladır.

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunun öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında mesleğini isteyerek seçmiş olan grup lehine istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani, mesleğini istemeden seçen öğretmenler daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır.Mesleğini istemeyerek seçen grubun duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X}$=111,93) mesleğini isteyerek seçen grubun duyarsızlaşma puan ortalamasına göre ($\bar{X}$= 87,95) daha fazladır.

Tablo 4.31'de tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunun öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Mesleğini istemeyerek seçen grubun kişisel başarı puan ortalaması ($\overline{X}$=102,65) mesleğini isteyerek seçen grubun kişisel başarı puan ortalamasına göre ($\overline{X}$= 89,30) daha fazladır.

Tablo 4.32.
Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Mesleği İsteyerek mi İstemeyerek mi Seçtiği	N	$\sum_{sira}$	$\overline{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Evet	158	86, 38	13647, 50	1086, 500	3,113	.002
Hayır	23	122, 76	2823, 50			

p<0.01

Tablo 4.32'da görüldüğü gibi toplam tükenmişliğin öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında mesleğini isteyerek seçmiş olan grup lehine istatistiksel açıdan p<0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani mesleğini istemeden seçen öğretmenler daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır.

Mesleğini istemeyerek seçen grubun toplam tükenmişlik ortalaması ($\overline{X}$=122,76) mesleğini isteyerek seçen grubun toplam tükenmişlik ortalamasına göre ($\overline{X}$=86,38) daha fazladır.

4.3.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.33'de öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.34'de mezun olunan okul değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.33.
En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	En Son Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Duygusal Tükenme	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	64	83,73	6,147	3	.105
	Anaokulu Öğrt (önlisans)	26	82,25			
	Okul Öncesi öğretmenliği (lisans)	63	104,11			
	Açıköğretim Fakültesi(lisans)	28	86,25			
Duyarsızlaşma	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	64	88,66	1,20	3	.753
	Anaokulu Öğrt. (ön lisans)	26	91,62			
	Okul Öncesi öğretmenliği (lisans)	63	95,79			
	Açıköğretim Fakültesi(lisans)	28	85,02			
Kişisel Başarı	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	64	83,51	2,575	3	.462
	Anaokulu Öğrt. (ön lisans)	26	89,46			
	Okul Öncesi öğretmenliği (lisans)	63	98,12			
	Açıköğretim Fakültesi(lisans)	28	93,54			

Tablo 4.33'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunun öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal tükenmişlik, okul öncesi öğretmenliği (lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. En düşük duygusal tükenmişlik, anaokulu öğretmenliği (ön lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir($p>.05$). Yani, duygusal tükenmişlik ile mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalaması $\overline{X}$=104,11, açık öğretim fakültesi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=86,25, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$= 83,73, anaokulu öğretmenliği (ön lisans) mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=82,25'dir.

Tablo 4.33'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunun öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duyarsızlaşma, okul öncesi öğretmenliği (lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. En düşük duyarsızlaşma ise, açık öğretim fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani, duyarsızlaşma ile mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalaması $\overline{X}$=95,79, açık öğretim fakültesi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=85,02, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=88,66, anaokulu öğretmenliği (ön lisans) mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=91,62dir.

Tablo 4.33'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunun öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek kişisel başarı, okul öncesi öğretmenliği (lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. En düşük kişisel başarı ise, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani, kişisel başarı ile mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalaması $\overline{X}$=98, 12, açık öğretim fakültesi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$= 93, 54, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$= 83, 51, anaokulu öğretmenliği (ön lisans) mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=89, 46dır.

Tablo 4.34.
En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

En Son Mezun Olunan Okul	N	$\overline{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	64	85,13	3,940	3	.268
Anaokulu Öğretmenliği(ön lisans)	26	86,62			
Okul Öncesi öğretmenliği (lisans)	63	101,55			
Açıköğretim Fakültesi(lisans)	28	84,77			

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi, toplam tükenmişliğin öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek toplam tükenmişlik, okul öncesi öğretmenliği (lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. En düşük toplam tükenmişlik ise Açık öğretim fakültesi (lisans) mezunu olan öğretmenlerde görülmektedir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.Yani, toplam tükenmişlik ile mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalaması $\overline{X}$=101,55, açık öğretim fakültesi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$= 84,77, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$= 85,13, anaokulu öğretmenliği (ön lisans) mezunlarının sıra ortalaması $\overline{X}$=86,62dır.

4.3.6. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.35'de öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.38'de görev yeri değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.35
Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss
Duygusal Tükenme	Merkez	46	16,34	9,72
	İlçe	45	14,71	7,38
	Köy	90	15,88	8,52
	Toplam	181	15,71	8,55
Duyarsızlaşma	Merkez	46	1,89	3,07
	İlçe	45	1,68	2,79
	Köy	90	2,26	3,71
	Toplam	181	2,02	3,33
Kişisel Başarı	Merkez	46	5,93	5,10
	İlçe	45	5,35	4,41
	Köy	90	7,06	6,16
	Toplam	181	6,35	5,53

Tablo 4.35'te öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Merkezde görev yapan 46 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=16,34, ilçede görev yapan 45 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=14,71, köyde görev yapan 90 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=15,88 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.35'de öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.Merkezde görev yapan 46 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=1,89, ilçede görev yapan 45 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=1,68, köyde görev yapan 90 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=2,26 dır.

Tablo 4.35'de öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Merkezde görev yapan 46 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=5,93, ilçede görev yapan 45 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=5,35, köyde görev yapan 90 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=7,06 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.36.
Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları için Yapılan Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenme	Gruplararası	66,493	2	33,246	,451	.638
	Gruplar içi	13118,568	178	73,700		
	Toplam	13185,061	180			
Duyarsızlaşma	Gruplararası	11,161	2	5,580	,498	.609
	Gruplar içi	1995,701	178	11,212		
	Toplam	2006,862	180			
Kişisel Başarı	Gruplararası	98,655	2	49,327	1,623	.200
	Gruplar içi	5410,715	178	30,397		
	Toplam	5509,370	180			

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu için yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin duygusal tükenmeleri görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani duygusal tükenmişlik görev yapılan yere göre değişmemektedir.

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu için yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucuna göre, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı için yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin kişisel başarıları görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani kişisel başarı görev yapılan yere göre değişmemektedir.

Tablo 4.37.
Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	N	$\overline{X}$	ss
Merkez	46	24,17	15,25
İlçe	45	21,75	11,26
Köy	90	25,22	13,89
Toplam	181	24,09	13,66

Tablo 4.37'de öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre toplam tükenmişliğin ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Merkezde görev yapan 46 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=24,17, ilçede görev yapan 45 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=21,75, köyde görev yapan 90 öğretmenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$=25,22 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.38.
Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik için Yapılan Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	360, 928	2	180,464	,966	.383
Gruplar içi	33254, 475	178	186,823		
Toplam	33615, 403	180			

Tablo 4.38'de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre toplam tükenmişlik için yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin toplam tükenmişlikleri görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani toplam tükenmişlik görev yapılan yere göre değişmemektedir.

4.3.7. Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.39'da öğretmenlerin toplam aylık net gelir değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.40'da aylık net gelir değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo.4.39.

Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Aylık Net Gelir	N	$\overline{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Duygusal Tükenme	500ytl-999ytl	79	93,90	2, 136	3	.545
	1000ytl-1499ytl	61	94,30			
	1500ytl-1999ytl	17	80,29			
	2000 ytl ve üzeri	24	80,65			
Duyarsızlaşma	500ytl-999ytl	79	85,54	2, 379	3	.498
	1000ytl-1499ytl	61	97,66			
	1500ytl-1999ytl	17	87, 53			
	2000 ytl ve üzeri	24	94, 50			
Kişisel Başarı	500ytl-999ytl	79	85, 42	5, 193	3	.158
	1000ytl-1499ytl	61	103, 06			
	1500ytl-1999ytl	17	88, 79			
	2000 ytl ve üzeri	24	80, 27			

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin net gelir değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuna için yapılan Kruskal Walis-H Testi sonuçlarına göre, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir (p>.05). Yani, toplam aylık net gelir değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu farklılaşmamaktadır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal tükenme $\overline{X}$=94, 30 sıra ortalaması ile 1000ytl - 1499ytl toplam aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir. En düşük duygusal tükenme $\overline{X}$=80, 29 sıra ortalaması ile 1500 ytl-1999ytl aralığında aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin net gelir değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu için yapılan Kruskal Walis-H Testi sonuçlarına göre, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani, toplam aylık net gelir değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu farklılaşmamaktadır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duyarsızlaşma $\overline{X}$=97, 66 sıra ortalaması ile 1000ytl-1499ytl toplam aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.En düşük duyarsızlaşma $\overline{X}$=85, 54 sıra ortalaması ile 500 ytl-999ytl aralığında toplam aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin net gelir değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu için yapılan Kruskal Walis-H Testi sonuçlarına göre, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani, toplam aylık net gelir değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu farklılaşmamaktadır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek kişisel başarı $\overline{X}$=103, 06 sıra ortalaması ile 1000ytl-1499ytl toplam aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.En düşük kişisel başarı $\overline{X}$=80, 27 sıra ortalaması ile 2000ytl ve üzeri aralığında toplam aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 4.40.
Öğretmenlerin Toplam Aylık Net Gelir Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik için Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Toplam Aylık Net Gelir	N	$\overline{x}_{sira}$	X2	sd	p
500ytl-999ytl	79	90,34			
1000ytl-1499ytl	61	99,84	3,868	3	.276
1500ytl-1999ytl	17	79,53			
2000 ytl ve üzeri	24	78,81			

Tablo 4.40'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin net gelir değişkenine göre toplam tükenmişlik için yapılan Kruskal Walis-H Testi sonuçlarına göre, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani, toplam aylık net gelir değişkenine göre toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek toplam tükenmişlik $\overline{x}$=99, 84 sıra ortalaması ile, 1000ytl-1499ytl aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.En düşük toplam tükenmişlik, $\overline{x}$=78, 81 sıra ortalaması ile 2000ytl ve üzeri aralığında aylık net gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.

4.3.8. Öğretmenlerin Statü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.41'de öğretmenlerin statü değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.42'de statü değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.41.
Öğretmenlerin Statü Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Statü	N	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Kadrolu	57	18, 00	9,77	179	2, 91	.004
	Usta Öğretici	124	14, 27	7,37			
Duyarsızlaşma	Kadrolu	70	2, 77	3,94	179	2, 41	.017
	Usta Öğretici	111	1, 55	2,81			
Kişisel Başarı	Kadrolu	70	6, 88	5,74	179	1, 02	.305
	Usta Öğretici	111	6, 01	5,39			

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutuna ait puanların statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, kadrolu ve usta öğretici öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($p<.01$).Bu sonuca göre kadrolu öğretmenlerin usta öğreticilere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=18, 00, usta öğreticilerin aritmetik ortalamaları $\overline{x}$=14,27dir.

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutuna ait puanların statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz

grup t testi sonucuna göre, kadrolu ve usta öğretici öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(p<.05). Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenler aleyhine gerçekleşmiştir. Kadrolu öğretmenler usta öğreticilere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar.

Kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=2,77, usta öğreticilerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=1,55'dir.

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutuna ait puanların statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, kadrolu ve usta öğretici öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamsız bulunmuştur. Yani, statü değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu farklılaşmamaktadır.Kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=6, 88, usta öğreticilerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=6,01'dir.

Tablo 4.42.
Statü Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Statü	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Kadrolu	70	27,65	16,36			
Usta Öğretici	111	21,84	11,15	179	2, 84	.005

Tablo 4.42'de görüldüğü gibi, toplam tükenmişliğe ait puanların statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, kadrolu ve usta öğretici öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p<.01). Kadrolu öğretmenler, usta öğreticilere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=27,65, usta öğreticilerin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=21,84'dür.

4.3.9. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.43'de öğretmenlerin okul türü değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.44'de okul türü değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.43.
Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Okul Türü	N	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Anasınıfı	137	14,76	8,12	179	2,66	.008
	Anaokulu	44	18,65	9,27			
Duyarsızlaşma	Anasınıfı	137	1,67	3,20	179	2,57	.011
	Anaokulu	44	3,13	3,52			
Kişisel Başarı	Anasınıfı	137	6,00	5,40	179	1,49	.138
	Anaokulu	44	7,43	5,83			

Tablo 4.43'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutuna ait puanların statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, anasınıfı ve anaokulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($p<.01$). Söz konusu farklılık anaokulu öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Anaokulu öğretmenleri, anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Anasınıfı öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{x}=14,76$, anaokulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{x}=18,65$ dir.

Tablo 4.43'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutuna ait puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, anasınıfı ve anaokulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($p<.05$). Anaokulu öğretmenleri, anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Anasınıfı öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{x}=1,67$, anaokulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{x}=3,13$'dir.

Tablo 4.43'de görüldüğü gibi, tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutuna ait puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamsız bulunmuştur. Yani, okul türü değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu farklılaşmamaktadır. Anasınıfı öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=6, 00, anaokulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=7,43'dür.

Tablo 4.44.
Okul Türü Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Anasınıfı	137	22, 44	12, 85	179	2, 92	.004
Anaokulu	44	29, 22	14, 94			

Tablo 4.44'de görüldüğü gibi, toplam tükenmişliğe ait puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p<.01).Anaokulu öğretmenleri anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Anasınıfı öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=22,44, anaokulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları $\overline{X}$=29, 22'dir.Bu durumun anaokulunda çalışan öğretmenlerin çalışma saatlerinin anasınıfında çalışan öğretmenlere göre daha fazla olmasının anaokulunda çalışan öğretmenlerin tükenmişliğini arttırdığı söylenebilir.

4.3.10. Öğretmenlerin Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 4.45'de öğretmenlerin meslek seçimi nedeni değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar, tablo 4.46'da meslek seçimi nedeni değişkenine göre toplam tükenmişlik de farklılaşma olup olmadığı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.45.
Meslek Seçimi Nedeni Değişkenine Göre Tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Boyutları İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Duygusal Tükenme	Ekonomik Nedenler	23	109,11	6,27	2	.043
	Toplumsal Değerler	16	110,28			
	Kişisel Nedenler	142	85,89			
Duyarsızlaşma	Ekonomik Nedenler	23	101,98	4,38	2	.112
	Toplumsal Değerler	16	109,34			
	Kişisel Nedenler	142	87,15			
Kişisel Başarı	Ekonomik Nedenler	23	105,80	2,11	2	.347
	Toplumsal Değerler	16	89,44			
	Kişisel Nedenler	142	88,78			

Tablo 4.45'te meslek seçimi değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuna ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir. Tablo'ya göre sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. ($p<.05$). Bu amaçla farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme, mesleğini toplumsal değerlere göre seçen öğretmenlerde görülmektedir($\bar{x}$=110,28). Bu grubu $\bar{x}$=109,11 sıra ortalaması ile mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenler ve $\bar{x}$=85, 89 sıra ortalaması ile mesleğini kişisel nedenlere göre seçen öğretmenler izlemektedir.

Mann Whitney-U Testi sonucunda farklılığın ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme

yaşadıkları belirlenmiştir (*U=1214, 500 ; z = -1,971, p< .05*). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.45'de meslek seçimi değişkenine göre, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutuna ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme, mesleğini toplumsal değerlere göre seçen öğretmenlerde görülmektedir($\overline{X}$=109,34). Bu grubu $\overline{X}$=101,98 sıra ortalaması ile mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenler ve $\overline{X}$=87,15 sıra ortalaması ile mesleğini kişisel nedenlere göre seçen öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.45'de meslek seçimi değişkenine göre, tükenmişliğin kişisel başarı boyutuna ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme, mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerde görülmektedir($\overline{X}$=105, 80). Bu grubu $\overline{X}$=89, 44 sıra ortalaması ile mesleğini toplumsal değerlere göre seçen öğretmenler ve $\overline{X}$=88, 78 sıra ortalaması ile mesleğini kişisel nedenlere göre seçen öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.46.
Meslek Seçimi Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	X^2	sd	p
Toplam Tükenme	Ekonomik Nedenler	23	111,74	6,14	2	.046
	Toplumsal Değerler	16	105,59			
	Kişisel Nedenler	142	86,00			

Tablo 4.46'da meslek seçimi değişkenine göre toplam tükenmişliğe ait ortalamalar ve diğer istatistiksel betimleyiciler verilmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05). Bu amaçla farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla tükenme, mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerde görülmektedir($\overline{X}$=111,74). Bu grubu $\overline{X}$=105,59

sıra ortalaması ile mesleğini toplumsal değerlere göre seçen öğretmenler ve $\overline{X}$=86,00 sıra ortalaması ile mesleğini kişisel nedenlere göre seçen öğretmenler izlemektedir.

Mann Whitney-U Testi sonucunda farklılığın ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir (*U=1170, 500 ; z = -2,177, p< .05*).Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.11. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 4.47'de öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.47.
Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Tükenmişlik İş Doyumu	181	-, 225	.002

Tablo 4.47'de görüldüğü gibi, Maslach Tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlarla İş Tatmin Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (*r=-.225; p<.01*).Yani, tükenmişlik puanı artarken, iş tatmin puanı azalmakta; tükenmişlik puanı azalırken, iş tatmin puanı artmaktadır.

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Kars ilindeki ve ilçelerindeki okul öncesi öğretmenlerinin genel iş tatmin düzeylerine baktığımızda, öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin düşük olmadığını görüyoruz. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iş tatmin düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

İş tatmini ölçeğinden alınan puanlar farklı değişkenler çerçevesinde incelendiğinde; öğretmenlerin iş tatmin puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili soruya baktığımızda en yüksek iş tatmini 20-25 yaş grubu öğretmenlerde görülmektedir. 31 yaş ve yukarısı öğretmenler bu grubu izlemekte ve en düşük iş tatmini 26-30 yaş grubu arası öğretmenlerde görülmektedir.

İş tatmini ölçeğinden alınan puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda evli ve bekar öğretmenlerin iş tatminleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin iş tatmin puanlarının mesleki kıdeme göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular, mesleki kıdem yılına göre iş tatmininin farklılık göstermediği yönündedir.

Öğretmenlerin iş tatmini puanlarının mesleği isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara baktığımızda, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin işlerinde daha fazla tatmin yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin iş tatmin puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular, mezun olunan okula göre iş tatmininin farklılık göstermediği yönündedir.

Öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre iş tatminlerine bakıldığında, merkezde görev yapan öğretmenler ile ilçede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İlçede çalışan öğretmenler merkezde çalışanlara göre daha fazla iş tatminine sahiptirler.

Öğretmenlerin aylık net gelir değişkenine göre iş tatminlerine bakıldığında, en yüksek iş tatmini 2000 ytl ve üzeri gelire sahip olan öğretmenlerde, en düşük iş tatmini ise, 500-999 ytl arası gelire sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.Sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin iş tatmin puanlarının statü değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular, statü değişkenine göre iş tatmininin farklılık göstermediği yönündedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre iş tatminlerine bakıldığında, anaokulunda görev yapan öğretmenler ile anasınıfında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş tatmin puanlarının meslek seçimi nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşadığı belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda farklılığın mesleğini toplumsal nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşadığı belirlenmiştir.

Maslach tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlara, kişisel bilgi formundan elde edilen sonuçlar çerçevesinde baktığımızda, yaş değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları farklılaşmamaktadır. Yaş değişkeni toplam tükenmişlik üzerinde etkilidir. Farklılığın 20-25 yaş ile 31-50 yaş arası öğretmenlerde ortaya çıktığı, 20-25 yaş arası öğretmenlerinin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre Maslach tükenmişlik envanterinin alt boyutları ve toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutları farklılaşmamaktadır. Kişisel başarı alt boyutu mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin kişisel başarıları 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlere göre daha fazladır. Mesleki kıdem değişkenine göre toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu farklılaşmaktadır. Mesleğini istemeden seçen öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Aynı şekilde duyarsızlaşma alt boyutunda da mesleğini istemeden seçen öğretmenler daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Kişisel başarı alt boyutu meslek tercihine göre farklılaşmamaktadır. Toplam tükenmişliğe bakıldığında mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları ve toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yer (merkez, ilçe, köy) değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları ve toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin aylık net gelir değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları ve toplam tükenmişlik farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin statü değişkenine göre duygusal tükenme puanlarına bakıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadrolu öğretmenler, usta öğreticilere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Duyarsızlaşma boyutunda da anlamlı bir

fark bulunmuştur. Yine kadrolu öğretmenler usta öğreticilerden daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Kişisel başarı alt boyutu, statü değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Toplam tükenmişlik, statü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Kadrolu öğretmenler usta öğreticilerden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutlarına bakıldığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokulu öğretmenleri anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Toplam tükenmişlikte statüye göre farklılaşmaktadır. Yine anaokulu öğretmenleri anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin meslek seçimi nedeni değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutlarına bakıldığında sadece duygusal tükenme boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleğini ekonomik nedenlerle, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen gruplar arasında, bir fark bulunmuştur. Kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Meslek seçimine göre toplam tükenmişlik farklılaşmaktadır. Farklılığın, mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı fakat düşük bir ilişki vardır. Yani, tükenmişlik puanı artarken, iş tatmin puanı azalmakta; tükenmişlik puanı azalırken, iş tatmin puanı artmaktadır.

5.2. TARTIŞMA

Kars yöresinde görevli kadrolu ve usta öğretici okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bu araştırmada; bilgi formu ve ölçek yanıtları ile alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular, alanda yapılmış diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

1.0. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri nedir?

Araştırma sonucunda 140 öğretmenin iş tatmin düzeyi yüksek, 41 öğretmenin iş tatmin düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Aliyeva'nın(2001) tekstil işçileri ile yaptığı araştırması da bizim araştırmamıza paralel olarak, çalışanların iş tatminlerinin düşük olmadığını, genel olarak ele alındığında çalışanların iş tatminlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.Ancak bu bulgu okul öncesi öğretmenleri ile ilgili değildir.

2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde, yaşa göre farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinde yaşa göre farklılık bulunmuştur. Analizler sonucunda farklılığın 20-25 yaş arası öğretmenler ile 26-30 yaş arası öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. 20-25 yaş grubundaki öğretmenler en fazla iş tatminine sahip öğretmenler grubudur. Bu sonuca paralel olarak, Dalgan (1998) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı araştırmasında, 21-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üstü öğretmenler arasında iş tatmin düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulmuştur. 21-30 yaş grubundaki öğretmenler daha yüksek iş tatmini düzeyine sahiptirler. Ranz ve arkadaşları (2001) tarafından sağlık çalışanlarıyla yapılan araştırma sonucunda da iş tatmini ve yaş arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani sağlık çalışanlarında yaş artarken iş tatmini azalmaktadır. Buradan hareketle, görevin ilk yıllarında daha idealist olan öğretmenlerin yaşları ilerledikçe işlerinden beklediklerini bulamadıkları ve iş tatminlerinin yaşla birlikte azaldığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Gülbayı (2001)'nın araştırma sonuçlarında, üst yaş grubundaki öğretmenler alt yaş grubundakilerden ücretler ve çalışma koşulları gibi bazı iş tatmini etkenlerinde daha fazla doyum göstermişlerdir. Gülbayı çalışmasında iş tatmininin alt boyutunu ölçen farklı bir iş tatmini ölçeği kullanmıştır. Tahta(1995), anaokulu öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, 30-39 yaş aralığında iş tatmininin en yüksek olduğunu bulmuştur. Ülke(1997), araştırmasında, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde iş tatmininin en yüksek, 41 ve daha fazla yaş

aralığındakilerde en düşük olduğunu tespit etmiştir. Sargent ve Hannum(2003) tarafından ilkokul öğretmenleriyle yapılan araştırma sonuçları, genç öğretmenlerin iş tatminlerinin düşük olduğunu göstermiştir. Dilsiz(2006) iş tatmininin mesleğin ilk yıllarında ve son yıllarında yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Hulin Smith'in araştırmalarında, yaş ile iş tatmini arasında yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, yaş arttıkça iş tatmini artmaktadır.

Avşaroğlu ve arkadaşları (2005) öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonucunda yaş değişkeni ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmasında, ölçek farklılıkları, meslek grupları arasındaki görev ve sorumluluk farklılıkları etkili olmuş olabilir.

2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde medeni duruma göre farklılık var mıdır?

Medeni durum değişkeni ile iş tatmini arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Herzberg de evli ve evli olmayan çalışanlar üzerinde yaptığı araştırmada evli olan ve olmayan kadın çalışanların farklı iş tatmin düzeyleri ortaya koymadıklarını bulmuştur. Ancak bu bulgu okul öncesi öğretmenleri ile ilgili değildir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Dalgan(1998), okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine uyguladığı ölçek sonucunda, iş tatmini en yüksek olan grubun bekar öğretmenler olduğunu görmüştür. Dilsiz(2006) de bekar öğretmenlerin iş tatminini daha yüksek bulmuştur. Özdayı(1990) ise, evli öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini daha yüksek bulmuştur.

2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde mesleki kıdeme (yıl olarak) göre farklılık var mıdır?

Mesleki kıdem değişkeni ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öztürk(2006) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında da aynı sonuca ulaşmıştır. Bu sonuç, Gençay(2007) beden eğitimi öğretmenleriyle, Avşaroğlu ve arkadaşlarının(2005) teknik öğretmenlerle, Tan'ın(2003) öğretmenlerle, Balcı ve arkadaşlarının(2003) yönetici adaylarıyla, Bektaş(2003)'ın öğretmenlerle, Koçak(2002)'ın öğretmenlerle ve Kurçer(2005)'in hekimlerle yaptığı araştırma

sonuçlarıyla paraleldir. Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan(2003) da yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayıyla yaptıkları araştırmalarında hizmet yılına göre iş tatmini arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin hizmet süresi ile iş tatminleri arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır. Hizmet yılı farklı olan öğretmenlerin aynı maaşı almaları, aynı fiziki çevrede bulunmaları, aynı sosyal haklara sahip olmaları gibi etkenlerden dolayı hizmet yılı ile iş tatmini arasında önemli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Dalgan'ın(1998) okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, iş tatmini en yüksek grubu 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Özdayı(1990) ve Güneysu 'yun(1996) araştırmaları da Dalgan'ı destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Ülke(1997), 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olanların iş tatminlerinin 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayık(2000), öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla iş tatminlerinin de arttığını gözlemiştir. Sargent ve Hannum(2003) ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında genç öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Dilsiz(2006) 6-10 yıl arası ve 20 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerde iş tatmininin daha fazla olduğunu bulmuştur. Günbayı(1999), 1-5 yıllık öğretmenlerin daha az iş tatminine sahip olduğunu bulmuştur. Sonuçlardaki bu farklılıkları araştırmalarda kullanılan ölçeklerin ve örneklemlerin farklı olmasına bağlayabiliriz.

2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre farklılık var mıdır?

Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşadıkları tespit edilmiştir. Dalgan(1998) okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu fark mesleğini kendi isteği ile seçen öğretmenlerde yoğunluk gösterdiği görülmüştür. Şişman(2002) da mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin iş tatminini yüksek bulmuştur. Bu da bizim araştırma sonucumuz ile paraleldir.

2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde en son mezun olunan okula göre bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinde en son mezun olunan okula göre bir farklılık bulunmamıştır. Öztürk(2006) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Bu sonuç Akçamete ve arkadaşları (2001)'nın öğretmenlerle, Koç(2001)'un rehber öğretmenlerle ve Kurçer(2005)'in hekimlerle yaptığı araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Sargent ve Hannum(2003) ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada daha eğitimli öğretmenlerin iş tatminlerinin daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Gülbayı(2001) eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitim düzeyi düşük olanlardan, çalışanlar arası ilişkiler iş tatmini etkeninde daha az doyum göstermişlerdir. Gülbayı çalışmasında iş tatmininin altı boyutunu ölçen farklı bir iş tatmini ölçeği kullanmıştır. Farklılaşmada; ölçek farklılığı, meslek grupları arasındaki görev ve sorumluluk farklılıkları, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki beklentilerinin daha yüksek olması gibi nedenler etken olmuştur.

2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde, görev yapılan okulun bulunduğu yere (merkez, ilçe, köy) göre farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin iş tatmini görev yapılan yere göre farklılaşmaktadır. Farklılık merkezde çalışanlar ile ilçede çalışan öğretmenler arasında, ilçede çalışan öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgulaya paralel olarak; Ayık(2000) da ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin il merkezlerindekilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. İlçe merkezinde öğrenci ve veli profilinin daha farklı olması, il merkezlerine göre yaşamın daha sakin geçmesi bu sonuçların nedenleri olarak gösterilebilir.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Öztürk(2006), okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin puan ortalamalarının yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Uslu(1999) ve Dilsiz(2006) de çalışmalarında rehber öğretmenlerin görev yerine göre iş tatminlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde ailenin toplam aylık net gelirine göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, ailenin toplam net gelir değişkeni ile iş tatmini arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dilsiz(2006) yaptığı araştırmada aylık gelir arttıkça iş tatmininin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Tahta(1995) de anaokulu öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin ücret faktöründen düşük doyum sağladıklarını bulmuştur.

2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde çalışılan statüye (kadrolu, usta öğretici) göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, çalışılan statü ile iş tatmini arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, usta öğreticilerin de öğretmenliği benimsedikleri ve severek yaptıkları düşünülebilir. Statü değişkenini ele alan başka bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde görev yapılan okulun türüne (anasınıfı, anaokulu) göre farklılık var mıdır?

İş tatmin düzeylerinde görev yapılan okulun türüne göre farklılık bulunmuştur. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri daha yüksektir. Anasınıflarında fiziki koşulların yetersiz olması, araç-gereç yetersizliği ve anasınıfının diğer eğitim kademelerinden farklı görülmesi, birlikte çalıştıkları arkadaşları ile yetersiz ilişkiler, kendini geliştirme olanağının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı anasınıfı öğretmenlerinin daha az iş tatmini yaşadıkları söylenebilir. Şişman(2002)'ın araştırma sonucuna göre, okuldaki fiziksel koşulların, çalışanlar arasındaki ilişkilerin, denetim biçiminin, eğitimin, yükselme ve geliştirme olanaklarının öğretmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.10. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, meslek seçimi nedeni ile iş tatmini arasında farklılık bulunmuştur. Analizlerin sonucunda farklılığın mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşadıkları belirlenmiştir. Yine farklılığın, mesleğini toplumsal nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında olduğu, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatminine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, mesleğini sevdiği için seçen (kişisel neden) kişilerin daha fazla iş tatmini yaşadıkları görülmektedir.

3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, yaşa göre farklılık var mıdır?

Yapılan bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeylerinin, yaş değişkenine göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öztürk(2006) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında yaş değişkeninin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Argun ve İkiz (2003) anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda da yaş ile tükenmişlik arasında ilişki olmadığını saptamışlardır. Tuğrul ve Çelik(2002) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırma sonunda tükenmişlik puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Özmen(2001), Erginsoy(2002) ve Akçamete ve arkadaşları (2001) da araştırmalarında, öğretmenlerin yaşlarının, duygusal tükenme, kişisel başarı ve toplam tükenmişlik puanlarını etkilemediğini tespit etmişlerdir.Gençay(2007) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında yaş ile mesleki tükenmişlik arasında ilişkiye rastlamamıştır.

Gold ve arkadaşları, gençlerde daha fazla duygusal tükenmişliğin gözlendiğini saptamışlardır. Baysal(1995) da lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında duygusal

tükenme puanlarının 23-30 yaş aralığında yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dilsiz(2006) ise tam tersine ortaöğretimde çalışan öğretmenler ile yaptığı araştırmasında, duygusal tükenmenin gençlerde en düşük halde yaşandığını bulmuştur. Sucuoğlu ve Kuloğlu(1996) ise, yaşlı öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanlarının da diğerlerinden fazla olduğunu tespit etmiştir. Dilsiz(2006) de kişisel başarının yaş arttıkça yükseldiğini bulmuştur. Taşgın(2004) anlamlı farklılaşma göstermemesine rağmen, yaş ilerledikçe spor yöneticilerinin kişisel başarısızlık alt boyutunda daha az tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Izgar(2001) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmasında 21-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin daha yüksek kişisel başarısızlık yaşadıklarını tespit etmiştir. Maraşlı (2003) da araştırmasında 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, 40 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öztürk(2006)'ün araştırması sonucunda, tükenmişlik puanlarının duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. 41 ve üzeri yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin daha düşük duyarsızlaşma yaşadıkları, 26-30 yaş aralığında ise yüksek duyarsızlaşma yaşandığı tespit edilmiştir. Dilsiz(2006), 51 yaş ve üstünün yüksek duyarsızlaşma yaşadığı, 41-50 yaş aralığında duyarsızlaşmanın en az olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma sonucunda, toplam tükenmişliğin yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur. Analizlerin sonucunda farklılığın 20-25 yaş arası öğretmenler ile 31-50 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Yani 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Maslach(1997) araştırmamızla paralel olarak, araştırmasında genç öğretmenlerin yaşlılara nazaran daha çok tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır (Akt:Maraşlı, 2003). Girgin(1995) araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin yaşları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, ilk yıllarda okul öncesi öğretmenlerinin iş ve iş ortamlarında karşılaşabilecekleri sorunlar açısından tecrübesiz olmalarından dolayı tükenmişlik belirtilerini daha kolay ve yoğun yaşadıkları, meslek tecrübesinin artmasına bağlı olarak yeni bakış açıları kazanan okul öncesi öğretmenlerinin problemlere daha kolay ve etkili çözüm yolları bulmasına, çalışma ortamına alışmasına bağlanabilir.

3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde medeni duruma göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, medeni durum değişkenine göre tükenmişlik ve alt boyutlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç literatür ile uyumludur: Besler(2006), öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin olarak TT, DT, KB ve D puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamamıştır.Argun ve İkiz (2003) anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda medeni durum ile tükenmişlik arasında ilişki saptamamışlardır. Baysal(1995), Girgin(1995), Tümkaya(1996), Çokluk(1999) da yaptıkları araştırmalarda, medeni durumun tükenmişlik üzerine bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Tuğrul ve Çelik(2002) anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada duyarsızlaşma boyutunun anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Sucuoğlu ve Kuloğlu(1996) öğretmenlerde medeni durum ile duygusal tükenme ve kişisel başarı arsında bir fark bulmamışlardır.Ayrıca Maslach ve Jackson(1981) ile Schwab ve Iwanicki (1982) eğitimcilerin medeni durumlarının tükenmişlikleri üzerinde belirgin etkisinin olmadığını belirtmektedirler.

Farklı sonuçlar bulunan araştırmalara baktığımızda; Özer (1998) rehber öğretmenlerle yaptığı araştırmasında duygusal tükenmişliğin ve kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin, bekar öğretmenlerde evli öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin, Seçer ve Avşaroğlu(2002) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmada bekâr öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları evli ve boşanmış öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Dilsiz(2006) duygusal tükenmişliğin ve duyarsızlaşmanın bekar öğretmenlerde yüksek, kişisel başarının da evli öğretmenlerde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde mesleki kıdeme göre farklılık var mıdır?

Mesleki kıdem değişkenine göre, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutu farklılaşmamaktadır. Kişisel başarı boyutu kıdem yılı arttıkça düşmektedir. Tuğrul ve Çelik(2002) anaokulu öğretmenleriyle, Girgin(1995) de ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda, bu sonuca paralel olarak, kıdem yılı arttıkça kişisel

başarısızlık puan ortalamalarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Erginsoy(2002) çalışmasında, kıdem yılının duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı etkilemediğini, 5 yıl ve altındaki öğretmenlerin ise kendilerini daha başarılı hissettiklerini tespit etmiştir. Avşaroğlu,Deniz ve Kahraman (2005) öğretmenlerde hizmet süresinin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açmadığını tespit etmişlerdir.Kırılmaz,Sarp ve Çelen (2003) ilköğretimde çalışan öğretmenler ile yaptıkları araştırma sonucunda toplam hizmet süresinin tükenmişlikleri üzerinde önem arz etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda toplam tükenmişliğin mesleki kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kapıkıran(2003) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında mesleki kıdem ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alanında fark olmadığını bulmuştur. Maraşlı(2003), Şişman(2002), ve Selçukoğlu(2001) araştırmamızı destekler nitelikte araştırmalarında, kıdem yılı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Peker (2002), Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında da aynı sonuca ulaşmıştır.

Bizim araştırmamızdan farklı olarak; Baykoçak(2002) çalışmasında 11-16 yıl hizmet süresi olan beden eğitimi öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişliği daha çok yasadıklarını tespit etmiştir. Gökçakan ve Özer(1998)'in rehber öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda, hizmet süresi 2-5 yıl olan rehber öğretmenlerin tükenmişliğinin, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Baykoçak(2002) da kişisel başarısızlık alt boyutunda 0-5 yıl hizmet süresi içinde olanların daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, 16 yıl ve daha çok yıl çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişliği daha çok yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran(2003) çalışmasında, kıdem yılıyla birlikte duygusal tükenmenin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aksu ve Baysal(2005)'da ilköğretimokulu müdürleri ile yaptıkları araştırmalarında duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarındaki tükenmişliğin kıdem yılıyla beraber azaldığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerle yapılan bu çalışmadaki sonuçlarla farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri çalışma gruplarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü kıdem yılı, tükenmişlik üzerinde etkili olan tek

değişken değildir. Bunun yanında çalışma ortamı, idare tutumu gibi birçok değişken tükenmişlik üzerinde etkili olabilmektedir. Olumlu bir okul ortamında, okul öncesi eğitime destek veren bir idareyle çalışan öğretmenin tükenmişlik yaşama olasılığı daha düşük olabilir.

3.4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde mesleği isteyerek seçme değişkenine göre farklılık var mıdır?

Mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları kişisel başarı boyutunda fark olmadığı bulunmuştur. Mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin toplam tükenmişlik puanları daha fazla bulunmuştur. Araştırmamıza paralel olarak; Gençer(2002), mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleği isteksiz olarak seçen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinden daha az olduğunu saptamıştır. Girgin'in(1995) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, mesleğini seven, isteyerek seçmiş olan ve kendisine uygun bulan öğretmenlerde, duygusal tükenme düzeyini düşük bulmuştur.

Sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleğini istemeden seçmelerinin onların mesleki yaşantılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmamızdan farklı olarak, Besler(2006) mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, meslek tercihi ile tükenmişlik arasında bir farklılık tespit etmemiştir. Maraşlı(2003) yılında yaptığı araştırmasında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha yoğun tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

3.5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, en son mezun olunan okula göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, tükenmişlik ve alt boyutlarının mezun olunan okula göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmamıza paralel olarak; Kırılmaz, Çelen ve Sarp(2000) öğretmenlerle yaptıkları araştırmada, mezun olunan okulun tükenmişliği etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Peker(2002), anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında öğretmenin görmüş olduğu eğitim düzeyi yükseldikçe, tükenmişlik puanlarının da anlamlı düzeyde arttığını bulmuştur. Şahin Seçer ve Avşaroğlu(2002) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmada ise, lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları yüksek okul ve üniversite mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Dilsiz(2006), eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını, kişisel başarılarının ise arttığını bulmuştur.

3.6. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, görev yapılan okulun bulunduğu yere (merkez, ilçe, köy) göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, tükenmişlik düzeyi puanlarının görev yapılan yere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmamıza paralel olarak Öztürk(2006) de okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, yerleşim birimi değişkenine göre tükenmişlik puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Izgar(2001) çalışmasında, il merkezinde bulunan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini ilçe ve kasaba-köy-beldelerde bulunan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde düşük bulmuştur. Yerlikaya(2000), araştırmasında, köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin şehirdekilere göre yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun sebebi olarak köyde çalışanların sorunlarının daha çok olması gösterilmiştir.

Baysal(1995) da araştırmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının metropol alan dışında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun görev farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Okul öncesi eğitim kurumunun koşulları, bulunduğu bölgeden çok idarecinin ve çalışanların okul öncesi eğitime verdikleri öneme göre değişmektedir. Örneğin kırsal bölgede olmasına rağmen öğretmen ve idarecinin gayretleriyle çok iyi koşullar sağlanmış ve çevre halkının da ilgisi bu yöne yönlendirilmiş olabilir. Böyle bir ortamda çalışan öğretmenin tükenmişliği daha düşük düzeyde olabilir.

3.7. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, toplam aylık net gelire göre farklılık var mıdır?

Toplam aylık net gelire göre, mesleki tükenmişlik ve alt boyutları farklılaşmamaktadır. Dolunay (2002) öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda da araştırmamıza paralel olarak toplam tükenmişlik ile toplam ylık net gelir arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır.Gençay (2007) beden eğitimi öğretmenleri ile, Argun ve İkiz (2003) anaokulu öğretmenleri ile Baysal(1995) öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonuçlarında öğretmenlerin sosyoekonomik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır.Bu sonuçlarda bizim araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Şahin Seçer ve Avşaroğlu(2002) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmada aylık gelirini yeterli bulan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarının, aylık gelirini yeterli bulmayan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Diğer araştırma sonuçlarına göre: Dolunay(2002) mesleklerinde aylık gelirleri arttıkça kişisel başarı puanlarının pozitif yönde arttığını bulmuştur.Demirel ve arkadaşları (2005) gelir düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki tükenmişlilerinin azaldığını ve düşük gelir grubundaki öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik gösterdiğini belirlemişlerdir.Araştırmamızla oluşan bu farklı sonuçların branşa özgü olduğu söylenebilir.

3.8. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, çalışılan statüye göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, statü değişkenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile toplam tükenmişlikte farklılık bulunmuştur. Kadrolu öğretmenlerin usta öğreticilere göre daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Kadrolu öğretmenlerin çoğunluğu 4 yıllık üniversite mezunudur ve yaşamdan beklentileri usta öğreticilere göre daha fazladır.

Beklediğini bulamayan kadrolu öğretmenlerin de tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Kişisel başarı alt boyutunda statü değişkenine göre fark bulunmamıştır.

3.9. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, görev yapılan okulun türüne (anasınıfı, anaokulu) göre farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, görev yapılan okul türüne göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile toplam tükenmişlikte farklılık bulunmuştur. Anaokulu öğretmenleri, anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşamaktadırlar. Anaokullarının tam gün olması, velilerin özel okul gözü ile bakmaları ve velilerin beklentilerinin fazla olması nedeni ile anaokulu öğretmenlerinin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları söylenebilir. Kapıkıran (2003) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, tam gün çalışma ile tükenmişlik arasında ilişki bulmuştur.

3.10. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mesleğini seçme nedenine göre duygusal tükenmişlik boyutunda ve toplam tükenmişlikte farklılık bulunmuştur. Farklılığın mesleğini ekonomik nedenlere göre seçen öğretmenlerle, mesleğini kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında, kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ekonomik açıdan öğretmenlerin gelirleri aşağı yukarı aynıdır. Öğretmenler mesleğe başlamadan önce ne kadar gelire sahip olacaklarını bilmektedirler. Mesleğini severek seçen (kişisel neden) kişilerin meslekten beklentileri daha fazla olmaktadır. Bu beklentiler karşılanamadığı zaman da, duygusal tükenmişlik yaşanabilmektedir.

4.0. Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırma sonucunda iş tatmin düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, iş tatmini arttıkça, tükenmişlik azalmakta, iş tatmini azaldıkça tükenmişlik artmaktadır.

Diğer araştırma sonuçları da bizim sonuçlarımız ile paraleldir:

Gençay(2007) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında iş doyumu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif bir ilişki bulmuştur.Şişman(2002)'ın öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda, iş tatmini ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iş tatmin düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmakta, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça da iş tatmin düzeyi azalmaktadır. Gençer(2002), "Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmasında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arttıkça, iş doyumu gerçekleşme düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Akçamete ve arkadaşları (2001)'nın öğretmenler ile yaptıkları araştırmada tükenmişlik ile iş tatmini arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Avşaroğlu ve arkadaşları(2005)'nın teknik öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda, iş tatmini düzeyleriyle duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Argun ve İkiz (2003) anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda,iş tatmini düşük öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur.

Wolpin ve arkadaşları (1991) fazla tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin işlerinden daha az doyum sağladıklarını, iş ortamına ilişkin özelliklerin tükenmişlikten daha fazla iş tatmini ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmalar genel olarak iş tatmini ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu yönünde sonuçlar vermektedir (Girgin, 1995; Katzel ve Thompson, 1990; Rasmussen, 1996; Sarros ve Sarros, 1987; Shaddockk, Hill ve van Limbeek, 1998; Whitaker, 1996).

5.3. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha fazla iş tatmini ve daha az tükenmişlik özellikleri gösterdikleri tespit edilmiştir. Bireyler eğitim sürecinde, çocukluk döneminden itibaren yeteneklerinin ortaya çıkarılması, daha

sonrada lisede mesleğe yöneltmelerin yapılması ve kişisel gelişime yönelik rehberlik çalışmalarıyla severek yapabilecekleri mesleklere yönlendirilebilirler. Böylelikle uzun vadede kendi iş motivasyonları artar ve de eğitimde ülke geleceği açısından daha olumlu sonuçlar alınabilir. Gerçekten isteyen kişilerin öğretmenlik yapmaları sağlanmaya çalışılmalıdır.

Araştırma sonucunda anaokulu öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri anasınıfı öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.Anasınıflarında yapılacak iyileştirilmeler ile (çalışma arkadaşları, çalışma şartları (okulların en küçük sınıfları ya da bodrum katındaki sınıflar yerine, fiziksel şartları daha uygun olan geniş ve ferah sınıflar), yönetici ile olan ilişkiler, takdir görme, sosyal statü gibi) anasınıfı öğretmenlerinin iş tatminleri arttırılması sağlanabilir.

Araştırmamıza göre kadrolu okul öncesi öğretmenlerinin usta öğreticilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır.Türkiye genelinde kadrolu okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama nedenleri daha ayrıntılı olarak incelenebilir ve Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'nün yardımıyla sorunlar çözümlenmeye çalışılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması gerekir ki, iş tatminleri artsın. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerine, kendileri, işleri, iş arkadaşları ve tüm yaşamlarına karşı yeni bakış açıları kazandıracak kişisel gelişim seminerleri verilebilir.Aynı zamanda, öğretmenlere stres yönetimi, motivasyon, iletişim gibi konularda düzenli olarak hizmet içi eğitim verilebilir.

İş tatmini ve tükenmişlik konusunda öğretmenlerle ilgili yurtiçi ve yurtdışında pek çok araştırma yapılmış olsa da okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırma sayısı özellikle ülkemizde sınırlıdır. Bu konuda, farklı değişkenlerle (öğrenci sayısı, coğrafi şartları, okulun fiziki koşulları gibi) yapılan araştırmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

Doğu Anadolu bölgesinde yapılan bu araştırma, doğuda çalışan öğretmenlerle batıda çalışan öğretmenleri karşılaştırarak da yapılabileceği gibi; İstanbul, Ankara gibi

Büyük şehirlerdeki öğretmenlerle, Kars gibi gelişmekte olan illerde çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve mesleki tükenmişlikleri karşılaştırılarak da yapılabilir.

Araştırma sonucunda yaş değişkeni öğretmenlerin iş tatmininde anlamlı bulunmuştur. İş tatmini en düşük yaş grubunun ne gibi sorunlar yaşadığı araştırılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kendi duygularını açıkça ifade etmeleri, geri iletim (feed back), danışma ve destek sağlayabilmelerine izin veren, bazı kurumsal mekanizmaların kurulması, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için yarar sağlayabilir. Öğretmenler zaman zaman rehber öğretmenlerle dertleşebilmeli, sıkıntılarını anlatabilmeli, yardım ve destek alabilmelidir. Böylelikle mesleki sorunların ve tükenmişliklerinin azalacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin işlerinden tatmin sağlamaları, iş ortamında kendilerini gerçekleştirebilmeleri mümkün olmadıkça, tükenmişlikleri artacak ve dolayısıyla tükenmişliğin davranışsal sonuçları olan iş verimi düşecek ve bunun doğal bir sonucu olarak da eğitimin niteliği giderek azalacaktır. Öğretmenlerin olumsuz iş koşullarında çalışmaları, işlerinden tatmin sağlayamamaları, uzun vadede ülkedeki nitelikli insan gücü yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle, bu ve benzeri çalışmalar sonucunda elde edilecek bulgular temel alınarak, öğretmenlerde tükenmişliği azaltacak önlemlerin alınması faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

Ağan, F.(2002). *Özel Okullarda Devlet Okullarında Ve Dershanelerde Çalışan Lise Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçamete, G., Kaner. S. ve Sucuoğlu, B.(2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu Ve Kişilik.*Ankara: Nobel Yayınları.

Aktan,E.K. ve Cömert,D.(2003). Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına Genel Bir Bakış,*Eğitim Araştırmaları Dergisi,*4(13)29-35.

Akyüz, M.Y. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu Kuram ve Uygulaması, *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.2*.

Alisinanoğlu,F ve Kesicioğlu,S.O.(2007). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Meslek Kaygıları(Özet Kitabı).*XVI.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*(665).Tokat:Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi .

Aliyeva, S.(2001). *Tekstil Sektöründe Bir Araştırma: Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Çalışanların İş Tatmini Ve İş Stresi Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alparslan,B.(1993). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Yolları,Ya-pa *Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri* (s.368-372).Ankara:Ya-pa yayın.

Aral, N., Kandır, A., Yaşar, C. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı.*İstanbul:Ya-pa Yayınları.

Argun,Y.ve İkiz,E.(2003). Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Soysal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.G.Haktanır ve T.Güler (Der.) *Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Kongresi Bildiri Kitabı. 1* (284-303).İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Armstrong, Michael (1993). *Management Personel Practice.(4.baskı).*London: Kogan Page Limited.

Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14) http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2005/14/Savsaroglu-Medenız-Akahraman.Pdf Web adresinden 5 nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.

Balcı, A (1985). *Eğitim Yöneticisinin Doyumu*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, B. (2004). *Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini.*Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1987). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*.(5.Baskı), İstanbul: Evrim Matbaacılık.

Baltaş, A ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*.(21.Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Başaran, İ.E. (1982). Örgütsel Davranış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,* No: 108.

Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri:Yönetsel Davranış*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baysal, A.(1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bedel, E.F.(2008). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Bazı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi, 4(1), 31-48.

Beemsterboer, J., Baum, B.H.(1984). Burnout:Definitions and Health Care Nurses, *Research in Nursing and Health*, 9(2), 147-153.

Bingöl, D. (1997). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Buldukoğlu, K. ve Doğan, S.(1995). Stres Ve Hemşirelik, Ankara Tv Sağlık Bakanlığı Genel Koordinatörü, 22.

Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (7.baskı).Ankara:Pegem Yayıncılık

Ceylan, D.(2001). *Öğretmenlik Mesleğinde İş Güçlüğü ve İş Tatminsizliği* http://www.mufettisler.net/makale/is%20guclugu%20ve%20is%20tatminsizligi.doc web adresinden 28 nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.

Cordes, C.L, Dougherty, T.W. and Blum, M.(1997). Pattern of Burnout Among Manegers and Professionals.*A Comparasion of Models, Journal of Organizational Behavior, 18*(6), 685-701.

Çalışkur, A. (2006). Tükenmislik Sendromu, *Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu*, http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc.web adresinden 2 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.

Çam, O.(1989). *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.

Çam, O.(1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliliğinin Araştırılması, *VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*(s.155-160).(Edit.R.Bayraktar,İ.Dağ)Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Çam, O.(2001). The Burnout in Nursing Academicians in Turkey, *İnternational Journal Of Nursing Studies, 38*, 201-207.

Dalgan, Z. (1998). *Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması*.Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davıs, K. (1982). *İşletmelerde İnsan Davranışları:Örgütsel Davranış* (Çev.K. Tosun ve Diğ.) .İstanbul: İstanbul Matbaası.

Demirkıran, T.(2004). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitsü

Dilsiz, B.(2006)**.** *Konya İlinde ki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Dolunay, A. (2002). Keçiören Lisesi "Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu" Araştırması, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası,* (1) http://64.233.179.104/scholar?hl=tr&lr=&q=cache:55FQnQlxRf4J:www.onlinedergi.com/autfm/admin/yayin/PDF2002_1_7.pdf+genel+liseler+dolunay+a. Web adresinden 10 şubat 2008 tarihinde elde edilmiştir.

Erdoğan, İ.(1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*.İstanbul:İşletme Fakültesi Yayını

Erdönmez, A.B.(2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Benlik Tasarımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ergin, C.(1992a). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması, VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları,* (Edit: R. Bayraktar, İ. Dağ) *Ankara:* Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154

Ergin, M.(1992b). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, (2.Baskı), Ankara:Ocak Yayınları

Eren, E.(1989). *Yönetim Psikolojisi*.(3.baskı).İstanbul:İşletme İktisadı Enstitüsü Yayını

Eren, E.(1991). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul:Küre Ajans.

Eren, E.(2004) . Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi, (8.basım), İstanbul:Beta Basım Yayım Dağıtım

Ensari, H., Tuzcuoğlu, S. (1996**).** Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında (Burnout) Kişilik Özelliklerinin Rolü, *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri El Kitabı,* (s. 29-36).İstanbul:Atatürk Eğitim Fakültesi.

Eşme,İ.(2007). T.C.Yükseköğretim Kurulu,Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Y. Kavak, A. Aydın, S. Akbaba (Der.). Ankara. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Evcimen, H.(1998). *Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arsındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Garcia,F.J., Munoz,E.M.,Ortiz,M.A.(2004). Personality and contextual variables in teacher burnout.*Article in Press,*www.sciencedirect.com

Gençer, A.(2002). *Öğretmenlerin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gençay,Ö.A.(2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,*Kastamonu Eğitim Dergisi,15*(2),765-780.

Girgin, G.(1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması),* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürkan,T.(2005). Öğretmen Nitelikleri Görev ve Sorumlulukları,A.Oktay ve Ö.P. Unutkan(Der.),*Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*(s.61-84).İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.

Haktanır,G.,Dinçer,Ç.,Turcan,İ.,Küçükturan,G.,Şen,M.(2004). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,194,*35-40.

Haktanır,G.(2007). Okul Öncesi Öğretmeni'nin Niteliği.Türkiye Özel Okullar Birliği VI. *Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı, (s.65-82).Antalya.*

Işıkhan, V.(2004). *Çalışma Hayatında Stres Ve Başa Çıkma Yolları*, Ankara: Sandal Yayınları.

Işıklar, A.(2002). *Lise Dengi Ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler*

Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jacobs, R. ve Trudy S. (1977). Strategies For Enchancing The Prediction Of Job Performance From Job Satisfaction, *Journal Of Applied Psychology*, 62(4), 417-421.

Jewell, L.N. ve Siegall,M.(1990). *Contemporary Industrial-Organizational Psychology.* (7.baskı).St.Paul:West Publishing Co.

Kaçmaz, N.(2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68*(1), 29-32.

Karasar, N.(2000). *Bilimsel Araştırma Teknikleri* (9.baskı).Ankara:Nobel Yayınları.

Karlıdağ, R., Ünal, S., Yoloğlu, S. (2000). Hekimlerde İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, *11*(1), 49-57.

Kapıkıran, A.(2003). Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(13), 73-78.

Kılınç, M (1997). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırlangıç, Ç.Olcay, M.(1995). Tükenmişlik, (10.Basım), İstanbul: Saray Medikal Yayıncılık San.ve Tic.Ltd.Şti.

Kıng, William L.ve Hautaluoma, J. (1987). Comparison Of Job Satisfaction, Life Satisfaction And Performance Of Over Educated And Other Workers, *The Journel Of Social Psychology*, 7, 421-433.

Korman, A.(1977).*Organizational Behavior*, New Jersey:Prentice Hall Inc.

Locke, E. A.(1976), *The Nature And The Causes of The Job Satisfaction.Handbook of İndustrial and Organizational Psychology.*Chicago:R.And Mac Nally.

Maraşlı, M.(2003). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri, *Türk Tabibleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi* http://www.ttb.org.tr/MSG/eylul23/bazi.pdf web adresinden 4 nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.

Maslach, C. And Jackson, S.E.(1981). The Measurement of Experienced Burnout, *Journal of Occupational Behavior, 2*, 93-113.

Maslach, C.(1982). Burnout, The Cost of Caring Englewood Cliffs, N., J:Printece Hall.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, Consulting Psychologists Press (2.baskı), Palo Alto, CA: Consulting Psychology.

Maslach, C.; Schaufeli,W.B.; Leıter,M.P. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Oktay, A.(1991). *Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme,* Ya-Pa 7.Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (Eskişehir). İstanbul .

Oktay, A. (2002). *Yasamın Sihirli Yılları:Okul Öncesi Dönem*, (3. Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2004): Tebliğler Dergisi, Temmuz .

Onaran, O.(1981). Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları*, No:470.

Onur, B.(1997). *Gelişim Psikolojisi*, Ankara:İmge Kitapevi Yayınları.

Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Özdayı, N.(1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*, Doktora Tezi.İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadı Enstitüsü.

Özden, M.C. (2001). *Bireysel Kariyer Yönetimi-Profesyonelin El Kitabı*.(1. Basım), Ankara:Ümit Yayıncılık.

Özer, R.(1998). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüven, İ.E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara:Pdrem Yayınları.

Özsoy, O. (2002). *Değişen Dünyada Meslek Seçimi, Geleceğin Meslekleri*, İstanbul: Hayat Yayınları.

Öztürk, A.(2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Posıg, M. ve Jill, K.(2003). Extending Our Understanding Of Burnout:Test Of An Integrated Model In Nonservice Occupation, *Journal Of Occupational Health Psychology*, *8*(1), 3-19.

Pusat, A.(1992). *İş tatmininin Çalışma Yaşamı Üzerindeki Etkileri Ve Türkiye'deki Uluslar Arası Fast Food Restaurantların da Çalışan Personelin İş Tatminiyle İlgili Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seçer, Ş.,Z. ve Avşaroğlu,S.(2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi(Özet Kitabı).*1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*(s.294).İstanbul:Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Serençelik, İ.(2005). *Halk Eğitim Merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı Ve Sivil Toplum Kurumları Tarafından Verilen Kurslara Katılan Eğitimcilerin Sorun Alanları Çözüm Önerileri, Geleceğe Yönelik Beklentileri Ve İş Doyumlarının Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sevimli,F.ve İşcan,Ö.F.(2005). Bireysel ve İş Ortamına İlişkin Faktörler Açısından İş Doyumu,*Ege Akademik Bakış Dergisi,5*,(1-2),55-64.

Silah, M.(2001). *Çalışma Psikolojisi,* Ankara:Selim Kitabevi

Suran,B.G.ve Sheridan,E.P.(1985). Manegement of burnout:Training psychologists in Professional life spain perspectives, *Professional Psychology*: *Recearch and Practice,16*(6),741-752.

Sürgevil, O.(2006). *Tükenmişlik Sendromu, Çalışma Hayatında Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi,* (1.Baskı), Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Taba, S., Castel, A.,Caulfield, R., Flores, D, Hanchett, K., Vermeer, M.(1999). Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education, *Early Childhood Education Journal*, *26*, (3)

Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

T.C.Milli Eğitim Bakanlığı(1983). XI.Milli Eğitim Şurasında Tespit Edilen Esaslar, *Tebliğler Dergisi, 462145.*

Tosunoğlu, H. (1998). *Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarında İş Doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuğrul, B. ve Çelik, E.(2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(12).

Tuğrul, B. ve Feyman, N.(2006). Okul Öncesi Eğitimde Kalite.(Özet Kitabı). *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu,* (s.4) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Turaşlı, K.N.(2007).Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi, G.Haktanır (Der.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*,(1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tümkaya, S (1999). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Başa çıkma Davranışları, *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, *2*(11), 26-36.

Üstünoğlu, Ü. (1993).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 18* (184), 8-11.

Yıldırım, F. (1996). *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 2: MİNNESOTA İŞ TATMİNİ ÖLÇEĞİ

EK 3: MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

EK 4: TEZ İZİN BELGESİ

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:
( ) Kadın ( ) Erkek

2.Yaşınız:
( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36 ve Yukarısı

3.Medeni Durumunuz:
( ) Evli ( )Bekar ( )Başka

4.Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?
( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11 yıl ve üzeri

5.Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?
( ) Evet ( ) Hayır ( ) Başka (Yazınız)

6.En son mezun olduğunuz kurumun türü nedir?
( ) Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü
( ) Anaokulu öğretmenliği (ön lisans)
( ) Okul öncesi öğretmenliği (lisans)
( ) Açıköğretim fakültesi (lisans)
( ) Okul öncesi öğretmenliği (yüksek lisans)
( ) Başka (yazınız)

7.Görev yaptığınız okulun türü nedir?
( ) Devlet okulu-Anasınıfı
( ) Devlet okulu-Anaokulu

8.Şuan çalışmakta olduğunuz kurumda ne kadar zamandır görev yapıyorsunuz?
( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11 yıl ve üzeri

9.Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu nasıldır?
( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

10.Hangi statüde çalışıyorsunuz?
( ) Kadrolu ( ) Usta öğretici

11.Öğretmenlik mesleğini seçmenizdeki sebep nedir?
( ) Ekonomik nedenler
( ) Toplumsal değerler
( ) Kişisel nedenler(öğretmenlik mesleğini sevmek, ailemde öğretmen yada öğretmenler var gibi)

12.Aileye giren gelir ne kadar?
( ) 700YTL-999YTL ( ) 1000YTL-1499YTL
( ) 1500YTL-1999YTL ( ) 2000YTL VE ÜZERİ

13.Nerede görev yapmaktasınız?
( )Merkez ( ) İlçe ( ) Köy

EK 2: MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ED-FORMU

SIKLIK İÇİN PUANLAMA REHBERİ

0 Hiçbir zaman	1 Yılda birkaç kez ya da daha az	2 Ayda birkaç kez ya da daha az	3 Ayda birkaç kez	4 Haftada bir kez	5 Haftada birkaç kez	6 Hergün

Hangi Sıklıkta		Cümleler
1-	.....	"Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum."
2-	.....	"İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum."
3-	.....	"Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda, kendimi yorgun hissediyorum."
4-	.....	"Öğrencilerimin pek çok şey hakkında neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim."
5-	.....	"Bazı öğrencilerime onlar sanki kişilikten yoksun bir objeymiş gibi davrandığımı hissediyorum."
6-	.....	"Bütün gün öğrencilerle çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir."
7-	.....	"Öğrencilerimin sorunlarını etkili bir şekilde hallederim."
8-	.....	"İşimin beni tükettiğini hissediyorum."
9-	.....	"İşimle diğer insanların ve öğrencilerin yaşamalarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum."
10-	.....	"Bu mesleğe başladığımdan beri, öğrencilere karşı katılaştım."
11-	.....	"Bu iş beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum."
12-	.....	"Kendimi çok enerjik hissediyorum."
13-	.....	"İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum."
14-	.....	"İşimde, gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum."
15-	.....	"Bazı öğrencilerin başına gelenler, gerçekten umurumda değil."
16-	.....	"Doğrudan öğrencilerle çalışma, bende çok fazla stres yaratıyor."
17-	.....	"Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim."
18-	.....	"Öğrencilerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum."
19-	.....	"Bu meslekte pek çok değerli işler başardım."
20-	.....	"Kendimi çok çaresiz hissediyorum."
21-	.....	"İşimde duygusal sorunları bir hayli soğukkanlılıkla hallederim."
22-	.....	"Öğrencilerin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum."

EK 3: MINNESOTA İŞ TATMİNİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. Mesleğinizden, o cümlede belirtilen şekilde ne derece memnun olduğunuzu karşılarına (X) işareti ile belirtiniz.

Her cümleye cevap verirken, "Bu yönden işimden ne derece memnunum?" diye kendinize sorunuz.

HDM'nin anlamı : Hiç memnun değilim.
MD'nin anlamı : Memnun değilim.
K'Nin anlamı : Kararsızım.
M'nin anlamı : Memnunum.
ÇM'nin anlamı : Çok memnunum.

MESLEĞİMDEN	**HMD**	**MD**	**K**	**M**	**ÇM**
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bağımsız çalışma imkanının olması bakımından	( )	( )	( )	( )	( )
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkanı bakımından	( )	( )	( )	( )	( )
4. Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından	( )	( )	( )	( )	( )
5. Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından	( )	( )	( )	( )	( )
6. Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından	( )	( )	( )	( )	( )
7. Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
8. Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
9. Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
10. Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
11. Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
12. İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
13. Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
14. Terfi imkanının olması yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
15. Kendi fikir-kanaatlerimi rahatça kullanma imkanı vermesi yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
16. Çalışma şartları yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
17. Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
18. Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
19. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden	( )	( )	( )	( )	( )
20. Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkanı vermesi açısından	( )	( )	( )	( )	( )

EK 4: İZİN BELGESİ

T.C. KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.36.00.02/ 25775
Konu : Zehra GÜRBÜZ

VALİLİK MAKAMIN KARS

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Zehra GÜRBÜZ' ün İlimiz genelinde görev yapan kadrolu ve usta öğretici olarak görev yapan Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş tatmin düzeylerini ölçmek amacıyla anket uygulamak istediğine dair dilekçesi ve belgeleri ilişikte sunulmuştur.

Adı geçenin; İlimiz genelinde kadrolu ve usta öğretici olarak görev yapan Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi öğretmenleri ile mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş tatmin düzeylerini ölçme anketini yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Okurlarınıza arz ederim.

Cevdet AYDIN
Milli Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim
/12/2006
Mustafa ÖZKAVNAK
Vali Yardımcısı

OLUR
15.../12/2006

Mehmet Ufuk ERDEN Vali

ADRES: İl Milli Eğitim Müdürlüğü 36200 KARS
Tel:0474 212 82 26 – E-POST A: Karsmem.@meb.gov.tr
Faks:0474 212 82 29 – İnternet Adresi: http://Kars.mern.gov.tr.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Zehra GÜRBÜZ
e-posta : zehra_gurbuz@mynet.com.tr
Doğum Tarihi : 08.10.1980
Doğum Yeri : Kırşehir
Medeni Durum : Bekar
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu:

- 2004-2005: Marmara Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans
- 1999-2003: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
- 1994-1998: Kırşehir Süper Lise
- 1991-1994: Mucur Hürriyet Ortaokulu
- 1986-1991: Atatürk İÖO.

Görev Aşamaları

- 2007-2008:Kars Atatürk İÖO.
- 2006-2007:Kars 80.Yıl Cumhuriyet Anaokulu
- 2003-2006:Kocaeli Bekir Sıtkı Özer İÖO.